



Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação
2011

Maria da Conceição A Formação Inicial Percepcionada pelos
Rosa Cruz Silveirinha Professores Cooperantes



**Maria da Conceição
Rosa Cruz Silveirinha**

**A Formação Inicial Percepcionada pelos Professores
Cooperantes**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutora em Ciências de Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor Luís António Parda Professor Associado com Agregação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Maria Celeste da Silva do Carmo
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Manuel Joaquim da Silva Loureiro
Professor Catedrático da Universidade da Beira Interior

Prof. Doutor Jorge Correia Jesuíno
Professor Catedrático Convidado Aposentado do Instituto Universitário de Lisboa

Prof. Doutor Feliciano Henriques Veiga
Professor Associado com Agregação da Universidade de Lisboa

Prof. Doutor Luís António Pardal
Professor Associado com Agregação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Rui Armando Gomes Santiago
Professor Associado com Agregação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor António Maria Martins
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

À minha mãe pelo seu exemplo de inconformidade e luta.

Aos meus filhos Pedro e Cristóvão

agradecimentos

Do começo até ao fim, em capítulos de existência, de emoção, de trabalho, a desfilar o fio do passado vivido enquanto professora supervisora, numa instituição de formação inicial de professores. Passado palmilhado, passo após passo, nos olhos de quem vê o que olha, de quem repara no que vê, tentando conquistar sem dividir. Mas sempre com um sonho bem colocado na curva do firmamento. Uma melhor formação inicial de professores do 1º ciclo. A paixão de um palco no palco da vida que, momento a momento, era calcorreado e saciado...

Veio a desilusão. Sair da instituição de formação. O choque de, de repente, sentir o sonho a esparramar-se sobre o solo das convicções. Dor e choque que em nada abalaram as nossas convicções. Muito pelo contrário, até as reforçaram. Novas etapas percorridas. Regressamos às escolas do 1º ciclo. Orgulhosamente professora do 1º ciclo.

Já poderíamos ser a avozinha...mas não nos dá jeito... sempre com o odor inebriante do querermos saber mais a compor cada passo da nossa vida. Mas por detrás das nossas realizações pessoais, além de um considerável esforço próprio, esconde-se um número muito grande de amizades, contribuições, apoios, sugestões, comentários e críticas.

A sua importância assume, no presente caso, uma valia tão preciosa que, sem elas, com toda a certeza, teria sido muito difícil chegarmos ao fim

Mencionar aqui o nome dessas pessoas constitui um preito de justiça e de homenagem sentida.

Ao Prof. Dr. Luís Pardal, pela orientação séria e meticulosa, pela crítica construtiva, pela disponibilidade de todos os momentos e pela amizade com que sempre me distinguiu. O seu exemplo de Professor afável e sábio acompanhar-me-á como uma referência para o resto da minha vida.

À Isabel Varregoso, pela forma amiga como me ajudou com os seus conselhos, críticas, sugestões e incentivos, para além dos nossos momentos perdidos nas estradas de Portugal para chegar à Aveiro. Este trabalho tem muito de si, pela força expressa ou silenciosa que me soube dar,

Aos Colegas da ESEL, actual ESECs, pelo incentivo, pelo carinho e amizade, com particular destaque à Dina Alves pelo seu incondicional apoio, assim como ao Pedro Silva por acreditar nas minhas capacidades quando eu já tinha deixado de acreditar. Aos funcionários da ESEL, da biblioteca e outros que me auxiliaram em tudo o que lhes foi possível.

A todos os colegas do 1º ciclo que me apoiaram e incentivaram e tornaram possível este trabalho.

Ao Zé Figueiredo pela sua paciência e apoio na revisão deste trabalho.

À minha família pelo apoio que directa ou indirectamente me deu.

Aos meus filhos, Pedro e Cristóvão pela sua compreensão e amor que lhes permitiram entender que as “refilices” da mãe eram causadas pelo cansaço e esforço a que esteve sujeita durante este percurso.

A todos os professores, que mesmo sem me conhecerem, quando lhes solicitei por e-mail artigos, livros e instrumentos de tratamento de dados se dispuseram a ajudar-me.

A todos vós muito obrigada!

resumo

Actualmente, a formação inicial de professores do 1º ciclo tem-se centrado na flexibilidade dos processos de trabalho, nas vertentes científica e técnica e no desenvolvimento de competências (Comissão Europeia, 2001), colocando-se ainda, no entanto, a tónica no conhecimento científico.

O professor deve ser capaz de se adaptar aos diferentes contextos e funções a desempenhar e de resolver situações de grande imprevisibilidade e de grande indefinição. Será que a formação inicial de professores os prepara para um futuro próximo? Que futuro? “Tentarmos descrever o futuro, a partir do agora, significa que o que fizemos hoje será criticamente importante”, porque no futuro a formação inicial de professores será construída a partir do conhecimento básico, das ideias abstractas e das descobertas científicas que fizemos hoje.

“A base do modo como hoje, no século XXI, se formam professores está no que foi descoberto e legado nos anos 60, 70, 80, 90 do século XX”. Que fazemos hoje, agora mesmo, para contribuir para esse legado? Estamos convictos que muito de nada ou muito de pouco. O que alterar?

Há quem pense que os professores do 1º ciclo não são analíticos. Talvez intuitivos, mas analíticos não. Ao aceitarmos esta dicotomia estamos a “atrapalhar” o futuro. Não somos apenas analíticos. Não somos apenas intuitivos. Na prática quotidiana, nas salas de aula, não usamos apenas as ferramentas diárias, usamos também a intuição e a análise. Uma análise baseada na teoria, enquanto manifestação do nosso esforço de expressar e partilhar, ou entender a nossa experiência, para influenciar o que nos é externo.

Como “ensina” a formação inicial os futuros professores a trabalhar com os outros, para os outros? Todos temos um passado, um presente e um futuro em que nos formamos e que partilhamos uns com os outros, seja pela prática, seja pela teoria. Conceitos teóricos e práticos, como identidade, profissão, socialização profissional, práticas pedagógicas, formação inicial, instituição de formação, supervisão, relações pessoais e institucionais, representações sociais são conceitos construídos individual e socialmente, sempre em relação com os outros.

Que percepção têm os professores cooperantes, detentores de uma turma de crianças do 1º ciclo, que “emprestam” aos futuros professores para desenvolverem a prática pedagógica da sua formação inicial, desta formação dada na instituição de formação? Foi o que pretendemos indagar com o presente trabalho.

Do ponto de vista metodológico, o estudo foi desenvolvido segundo uma metodologia de natureza qualitativa, quantitativa e interpretativa que cruzou a informação recolhida através de diferentes instrumentos de recolha de dados, como as evocações livres e hierarquizadas, em contexto normal, e evocações hierarquizadas em contexto de substituição, um Teste de Reconhecimento do Objecto e um Questionário de Caracterização do Objecto. O tratamento dos dados foi feito com os programas SPSS, Excel, EVOC 2003 e SIMI. Participaram neste estudo 93 professores cooperantes.

As conclusões mais genéricas apontam no sentido de confirmar os pressupostos adiantados no enquadramento teórico, quanto à hipótese da existência de um núcleo central e um sistema periférico, numa abordagem estruturalista das representações sociais, que parecem influenciar o modo como é percepcionada a formação inicial, pelos professores cooperantes.

Keywords

Cooperative teacher; Initial training; Pedagogical practices; Social representations

abstract

Currently, the initial training of teachers of the 1st cycle has been centered in the flexibility of the work processes, in the scientific and technical elements and in the development of competences (European Commission, 2001), also stressing, however, scientific knowledge.

The teacher must be able to adapt to the different contexts and functions to be fulfilled and to solve largely unforeseeable and undefined situations. Does the initial teachers' training prepare them for a near future? What future? To try to describe the future, from the current time, means that what we do today will be critically important, because in the future the initial teachers training will be built from basic knowledge, abstract ideas and scientific discoveries that we do today.

The basis for the way that we train teachers in the twenty-first century lies in the discoveries and legacies of the 60's of last century. What do we, today, right now, to contribute to this legacy? We believe that a great deal of nothing or very little. What should we change?

There are those who think that the teachers of the 1st cycle are not analytical. Maybe intuitive, but not analytical. In accepting this dichotomy we are "confusing" the future. We are not only analytical. We are not only intuitive. In everyday practice, in the classrooms, we use not only daily tools, but also intuition and analysis. An analysis based on theory, as part of our effort of expressing and sharing, or understanding our experience, to influence what lies beyond us.

How "do" "teach" the initial formation the future teachers to be worked with others, for others? All we have a past, a present and a future in which we take a degree and which share a few with others, be for the practice, be for the theory. Theoretical and practical concepts, like identity, profession, professional socialization, pedagogic practices, initial formation, institution of formation, supervision, personal and institutional relations, social representations there are individually and socially built concepts, always in relation to others.

What perception do cooperative teachers, which have a group of children of the 1st cycle, which they "lend" to the future teachers to develop the pedagogic practice of their initial training, of this training given at the training institution? This was what we aim to research in this work.

From a methods point of view, the study was developed according to a methodology of qualitative, quantitative and interpretative nature that crossed the information gathered through different instruments such as the free and hierarchical evocations, in normal context, and evocations placed in a hierarchy in the context of substitution, a Test of Object Recognition and a Questionnaire for Object Characterization. Data was analyzed by the use of programs SPSS, Excel, EVOC 2003 and SIMI software. Ninety three cooperative teachers participated in the study.

The general conclusions point to confirming the hypothesis advanced in the theoretical frame, in what concerns the existence of a central nucleus and a peripheral system, in an structuralist approach of social representations, which seem to influence the way that the initial training is perceived by the cooperative teachers.

ÍNDICE

Introdução Geral	1
Capítulo I - As representações sociais.....	9
1. Introdução	10
O Porquê do Estudo das Representações Sociais da Formação Inicial de Professores	10
1.1 - As representações sociais da formação inicial como objecto de investigação	14
2. Noção de Representação Social	18
2.1. Das representações colectivas às representações sociais	18
2.2. As representações na Psicologia Social	21
2.3. Para uma definição de representação social	23
2.4. As principais funções das representações sociais	32
3. Cognição Social e Representações Sociais	35
3.1. A cognição social	35
3.2. Cognição social e representações sociais – abordagens diferentes do saber <i>naïf</i> ou senso comum	36
4. Representações e Relações Intergrupais	39
5. A Abordagem Psicosocial das Representações Sociais	45
5.1. Organização interna das representações sociais	46
6. Análise Estrutural de uma Representação.....	48
6.1. Análise de similitude (Flament, 1981)	49
6.2. A teoria do núcleo central	51
6.2.1 - Núcleo central	53
6.2.2. Funções	54
6.2.3. Os elementos periféricos	55
6.2.4. Funções	59
6.2.5. Zona Muda das representações sociais	62
7. A Dinâmica das Representações Sociais	67
7.1. Relação entre a organização da representação e os seus processos de transformação	67
7.2. A Elaboração de uma nova representação: processos de objectivação e ancoragem	68

8. A Evolução e a Transformação das Representações Sociais	74
Capítulo II - O movimento de profissionalização dos professores do ensino primário	76
Introdução	77
1. Formação dos Professores Primários – De mestre-escola a professor do 1º ciclo	79
2. Conceito de Formação	84
3. O Professor e a sua Profissão.....	87
3.1 Construir uma identidade profissional	88
3.2 Profissionalidade e profissionalismo.....	93
3.3. Conceitos de formação inicial de professores	106
4. Paradigmas e Modelos de Formação de Professores	112
4.1. A prática pedagógica nos planos curriculares da formação inicial de professores.....	117
4.2 Supervisão no contexto da formação inicial de professores.....	138
4.2.1. Cenário da imitação artesã	142
4.2.2. Cenário do ensino pela descoberta	142
4.2.3. Cenário behaviorista.....	142
4.2.4. Cenário clínico	143
4.2.5. Cenário psicopedagógico	144
4.2.6. Cenário pessoalista.....	147
4.2.7. Outro cenário possível.....	148
4.2.8. Novas abordagens da supervisão.....	149
5. Características do Supervisor e Tipos de Supervisão	154
6. Práticas de Supervisão nas Práticas Pedagógicas	157
7. Professor Cooperante, que Identidade(s)?	159
8. O Que se Espera, Idealmente, do Cooperante?.....	165
9. E do Professor da Instituição de Formação?.....	169
10. Relações entre Instituições de Formação Inicial e Escolas	174
10.1. Construção de uma parceria colaborativa	174
10.2. Vantagens de parcerias escolas-instituições de formação	183
10.2.1 Para a instituição de formação.....	183
10.2.2 Para a escola.....	184

11. Cooperantes/ Formação/Supervisão/Representações Sociais, em Torno do Pensamento Social e do Conhecimento do Senso Comum.....	184
Capítulo III - Metodologia	193
1. Introdução - Justificação das Opções Metodológicas	194
1.1. A abordagem estrutural na Teoria das Representações Sociais	197
1.2. A importância da identificação da zona muda nas representações sociais	198
1.3. Abordagem quantitativa ou qualitativa?	202
2. Instrumentos de Recolha de Dados	207
2.1. Teste de Evocação livre	209
2.2. Técnica de substituição	210
2.3. Teste de hierarquização.....	213
3. Análise dos Dados Recolhidos	213
3.1. Quadro de quatro casas	214
3.2. Análise de similitude.....	215
3.2.1 Árvore Máxima ou Grafo Conexo.....	218
3.2.2 Filtro.....	219
4. Percurso Metodológico	220
4.1. Primeira fase do estudo.....	220
4.1.1. A amostra	221
4.1.2. Teste de evocação hierarquizada.....	221
1ª fase - Fase de evocação livre em situação normal.....	222
2ª fase - Teste de evocações livres em situação de substituição (Recolha de elementos da Zona Muda).....	223
4.1.3. Tratamento das palavras evocadas	225
4.1.4. Análise das Evocações Livres em situação normativa normal e na substituição	226
4.2. Segunda Fase do Estudo	231
4.2.1. Questionário de Caracterização	233
4.2.2. Escala de Likert.....	234
4.2.3. Análise do Questionário de Caracterização	235
4.2.4. Análise da Escala de Likert.....	237

Capítulo IV - Apresentação e interpretação dos dados	238
Introdução.....	239
1. A Metodologia Utilizada	240
2. Os Instrumentos de Recolha de Dados	242
3. A Amostra do Nosso Estudo.....	244
4. Caracterização Pessoal e Profissional dos Professores Cooperantes da Nossa Amostra	244
4.1. Idade e Sexo.....	245
4.2 Formação Inicial, Tempo de Serviço, Situação Profissional.....	246
4.3 Experiência de Cooperação na Formação Inicial de Professores do 1º ciclo	250
5. As Representações Sociais dos Cooperantes Sobre a Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo – Uma Abordagem Estrutural.....	252
5.1 Identificação do conteúdo (elementos constituintes) das representações sociais	256
5.1.1 Hipótese da existência do núcleo central e periférico na estrutura das representações sociais sobre a formação inicial.....	257
5.1.2 Identificação da estrutura e organização da representação social dos cooperantes sobre a formação inicial.....	260
5.1.3 Identificação dos elementos do núcleo central e elementos periféricos obtidos no teste de evocação hierarquizada em situação normativa normal	260
5.1.4 Identificação dos elementos do núcleo central e elementos periféricos obtidos no teste de evocação hierarquizada em situação normativa de substituição	277
5.1.5 Comparando o núcleo central e os elementos periféricos encontrados nos testes de evocação hierarquizada em situação normativa normal e de substituição	282
5.1.6 Confirmação da centralidade dos elementos do núcleo central –matriz de similitude	286
5.1.7 Transformar as representações?	298
5.1.8 Os processos de objectivação e ancoragem como elementos controladores da transformação das representações sociais	305
5.2. Caracterização, pelos cooperantes, dos modelos de formação inicial e supervisão subjacentes ao currículo da formação inicial	311
5.2.1. Falta de ligação entre a prática e a teoria	312
5.2.2. Concepção curricular rígida, pautada pelo ritmo dos manuais	312
5.2.3 A formação inicial não fomenta a inovação e a mudança, nem prepara professores reflexivos..	313
5.2.4. A influência do papel do cooperante e do supervisor na formação inicial	314
5.3 Formação inicial pautada pela imitação e pela reprodução de uma prática já instituída	317

5.4 Resultados do Questionário de Caracterização - A percepção dos cooperantes sobre as orientações conceptuais na formação inicial de professores	320
5.4.1 Contributo da formação inicial para a prática quotidiana do professor	320
5.4.2 Caracterização do trabalho desenvolvido na Instituição de Formação Inicial	324
5.4.3 A colaboração passiva entre as Escolas 1º ciclo e Instituição de Formação	327
5.4.4 O Currículo de formação de professores – que papel na prática pedagógica?	330
5.4.5 A Teoria na formação inicial – que importância lhe é atribuída?	335
5.4.6 Os Aspectos identificados como mais influentes na prática pedagógica	338
5.4.7 Grau de importância e frequência de algumas actividades desenvolvidas na prática pedagógica	341
6. Conclusões	345
7. Cruzamento dos Dados do Teste de Reconhecimento do Objecto com os Dados do Questionário de Caracterização	351
Capítulo V - Conclusão Geral	353
Introdução	354
1. Núcleo central e a componente afectiva nas representações sociais	359
2. As relações pessoais na formação inicial de professores do 1º ciclo	362
3. A formação inicial “vista” pelos cooperantes	365
4. Transformar a relação dos cooperantes com a instituição de formação	367
Intervenção após a pesquisa	373
Limitações do Estudo	375
Perspectivas de continuidade da investigação	376
Bibliografia	387
Anexos	409

LISTA DE QUADROS**Página**

Quadro I- Fases do ciclo da supervisão segundo Stones	146
Quadro II - Características fundamentais das abordagens supervisivas	152
Quadro III- Síntese das características fundamentais das abordagens supervisivas	153
Quadro IV – Três tipos de relações entre a escola e universidade no desenvolvimento das prática	180
Quadro V – Arquitectura do conjunto de programas e ficheiros	261
Quadro VI – Programa NETTOIE – Limpeza do ficheiro	262
Quadro VII – Exemplo de dados obtidos com o programa RANGMOT	263
Quadro VIII - Distribuição das palavras por frequência	263
Quadro IX - Exemplo de quadro obtido com o programa TABRGFR	265
Quadro X – Quadro de quatro casas construído com o programa TABRGFR	266
Quadro XI - Distribuição das palavras por frequência	279
Quadro XII - Quadro de quatro casas construído com o programa TABRGFR	280
Quadro XIII – Elementos centrais nos contextos normal e de substituição	282
Quadro XIV – Elementos da primeira periferia nos dois contextos, normal e de substituição	283
Quadro XV – Matriz de Similitude em contexto normal	289
Quadro XVI - Matriz de Similitude em contexto de substituição	293
Quadro XVII – Resultados do Teste de Reconhecimento do Objecto	311
ANEXOS	
Quadro XVIII – Caracterização da formação inicial (Reconhecimento do Objecto)	653
Quadro XIX - Aspectos mais característicos da Instituição de Formação	663
Quadro XX - Aspectos menos característicos da Instituição de Formação	663

LISTA DE GRÁFICOS	Página
Gráfico 1 - Idade dos professores cooperantes	245
Gráfico 2 - Sexo	246
Gráfico 3 – Habilitações académicas dos professores cooperantes	248
Gráfico 4 – Anos de serviço no 1º ciclo	248
Gráfico 5- Categoria profissional dos cooperantes	249
Gráfico 6 – Situação profissional dos cooperantes	249
Gráfico 7 – Anos de cooperação com a Instituição de Formação	250
Gráfico 8 – Formação específica em supervisão	251
Gráfico 9 – Resultados da análise de similitude (contexto normal)	290
Gráfico 10 – Resultados da análise de similitude (contexto substituição)	294
Gráfico 11 – Resultados do Teste de Reconhecimento do Objecto	316
Gráfico 12 - Caracterização da Formação Inicial	322
Gráfico 13 – Caracterização da Instituição de Formação Inicial	326
Gráfico 14 – Caracterização da colaboração entre escolas e instituição de formação	327
Gráfico 15 – Razões da participação passiva/pouco activa	328
Gráfico 16 - Razões da participação activa/muito activa	329
Gráfico 17 – Mudanças no tipo de colaboração	330
Gráfico 18 - O papel do currículo na prática pedagógica	331
Gráfico 19 - O papel do currículo na prática pedagógica (Gráfico de linha)	334
Gráfico 20 - O papel da teoria na formação inicial	336
Gráfico 21 - O papel da teoria na prática pedagógica (Gráfico de linha)	337
Gráfico 22 – Aspectos mais influentes na prática pedagógica	338
Gráfico 23 – Grau de importância atribuída a algumas actividades	342
Gráfico 24 – Algumas actividades desenvolvidas na prática pedagógica	343
Gráfico 25 – Algumas actividades desenvolvidas na prática pedagógica (Gráfico de linha)	344
ANEXOS	
Gráfico 26 – Caracterização da Formação Inicial (Gráfico de linha)	654
Gráfico 27 - Aspectos menos característicos da Instituição de Formação	664
Gráfico 28 - Aspectos mais característicos da Instituição de Formação	665
Gráfico 29 - O currículo da formação inicial percebido pelos cooperantes (Gráfico de linha)	669
Gráfico 30 – Aspectos mais influentes na prática pedagógica (Gráfico de linha)	673
Gráfico 31 – Importância atribuída a algumas actividades da prática pedagógica (Gráfico de linha)	676

LISTA DE TABELAS (Anexos)

Tabela I – Idade dos cooperantes	411
Tabela II – Sexo dos cooperantes	411
Tabela III – Habilitações dos cooperantes	411
Tabela IV – Formação inicial dos cooperantes	411
Tabela V – Anos de serviço dos cooperantes	412
Tabela VI – Categoria profissional	412
Tabela VII – Situação profissional	412
Tabela VIII – Anos de cooperação com a instituição de formação inicial	412
Tabela IX – Formação específica para professor cooperante	412
Tabela X – Caracterização da formação inicial	657
Tabela XI - Três afirmações que mais caracterizam a formação inicial	658
Tabela XII - Três afirmações que menos caracterizam a formação inicial	659
Tabela XIII – Aspectos que caracterizam a instituição de formação	661
Tabela XIV - Três aspectos mais e menos característicos da instituição de formação	662
Tabela XV – Tipo de colaboração com a instituição de formação	666
Tabela XVI - Justificações para a colaboração passiva/pouco activa entre escolas e instituição de formação	666
Tabela XVII - Justificações da colaboração activa/muito activa com instituição de formação	666
Tabela XVIII - Que faria quanto à sua relação com a Instituição de formação?	666
Tabela XIX - O currículo na formação inicial de professores (como é percebido)	667
Tabela XX - O currículo na formação inicial de professores (percentagens)	668
Tabela XXI - O currículo na formação inicial de professores (tabela síntese)	668
Tabela XXII – O papel da teoria na formação inicial	671
Tabela XXIII - O papel da teoria na formação inicial (nível de concordância com as afirmações)	672
Tabela XXIV - O papel da teoria na formação inicial (nível de concordância com as afirmações, síntese)	672
Tabela XXV – Aspectos influentes no desenvolvimento da prática pedagógica	673
Tabela XXVI – Actividades desenvolvidas na prática pedagógica	674
Tabela XXVII - Actividades desenvolvidas na prática pedagógica (frequência)	674
Tabela XXVIII - Actividades desenvolvidas na prática pedagógica (importância 1 menos importante 4 mais importante)	675
Tabela XXIX - Actividades desenvolvidas na prática pedagógica (importância síntese)	675
Tabela XXX - Actividades desenvolvidas na prática pedagógica (ordem de importância)	675

Introdução Geral

*A vida é o lugar da educação e a história da vida o
terreno no qual se constrói a formação*

Dominicé (1990)

A frase de Pierre Dominicé, que reproduzimos em epígrafe, traduz a nossa atitude na elaboração deste trabalho, pois um trabalho de investigação inscreve-se sempre numa história de vida.

Ao escolhermos a problemática da formação inicial de professores do 1º ciclo, e na qual se procura perceber como é que esta é percebida pelos professores que, no terreno, nela participam, o nosso objectivo não é fazer juízos de valor, mas sim, munindo-nos das maiores precauções conceptuais e éticas, compreender e explorar esta complexidade numa tentativa de auto-compreensão do nosso estar nesta situação educativa problemática, o que nos obriga a reflectir também sobre os nossos próprios percursos pessoal e profissional.

O que se espera da formação inicial passa necessariamente pelo modo como cada elemento a percebe e, conseqüentemente, como a vive, numa dicotomia de pressões individuais, institucionais e sociais, quer como pessoa, quer como profissional inserido num grupo de trabalho, cujas decisões e dinâmicas têm um efeito decisivo sobre a formação dos futuros professores.

Pertencemos a uma classe onde tentar proteger o equilíbrio pessoal e auto-estima profissional é uma luta quase diária, pois as tensões entre os valores pessoais e os papéis e responsabilidades profissionais são uma constante.

Ao desempenhar o nosso papel nas dimensões pessoal e profissional, resultantes de opções valorativas, científicas e técnicas de acordo com as circunstâncias concretas de ensino, reconhecemos as suas implicações sociais.

Cruzar os crescentes conhecimentos teóricos com a prática, numa visão retrospectiva do percurso formativo, pessoal e profissional, e numa visão prospectiva que questiona os

fundamentos da acção, tem sido uma constante ao longo destes anos, procurando ser capazes de justificar as acções de renovação da nossa *praxis* nas suas diferentes dimensões.

Talvez influenciados pela realidade com que lidamos há mais de vinte cinco anos, formação inicial de professores, primeiro enquanto cooperante e mais tarde enquanto supervisora, à qual se ligam muitas das nossas preocupações enquanto formadores numa Escola Superior de Educação, este exercício da profissão docente com diferentes funções, tem constituído o espaço para o confronto crítico e consequente reconstrução da concepção do papel do professor enquanto pessoa e profissional.

Construir um percurso de investigação obriga-nos, naturalmente, a uma delimitação do objecto e do campo de estudo com opções difíceis de tomar, pois a multiplicidade e a complexidade dos factores presentes num processo de formação-investigação são evidentes.

Na multiplicidade de problemas que quotidianamente se apresentam na formação inicial de professores centraremos a nossa análise na prática pedagógica por quatro razões fundamentais: 1) constitui um espaço de vivências colectivas e organizacionais, onde se jogam alguns dos processos de mudança na formação inicial de professores; 2) constitui um campo subvalorizado nas decisões políticas e institucionais sobre a formação inicial de professores; 3) constitui um espaço propiciador a um trabalho colaborativo entre escolas e instituição de formação inicial; 4) dar voz ao cooperante, o elemento de mais baixo estatuto sócio-institucional na formação inicial de professores.

Neste contexto, interessar-nos-á analisar as representações sociais que os professores cooperantes têm da formação inicial, partindo do pressuposto de que estas representações estão ligadas à sua acção de cooperante e às relações pessoais e institucionais com a instituição de formação.

Trata-se de contribuir para a investigação sobre a formação inicial de professores para que, tendo em conta as mudanças sociais, políticas e económicas, entretanto surgidas, se possa atenuar a discrepância entre a formação dada na instituição e a prática pedagógica, assim como contribuir para a, talvez hipotética, parceria colaborativa entre escolas e instituição de formação.

Neste sentido, é fundamental equacionar esta discrepância, tentando identificar quais as representações que estão na base das expectativas dos cooperantes sobre a formação inicial e por outro, quais as concepções dos modelos de formação e supervisão que estão subjacentes ao currículo da formação inicial de professores.

Temos a consciência de que, estando familiarizados com o objecto de estudo, dificilmente esta familiaridade não intervirá no estudo. Não nos apresentamos, por isso, como um elemento neutro capaz de uma análise isenta de todo o processo, mas sim um elemento que com a sua subjectividade intra e interpessoal procura reflectir criticamente sobre as práticas observadas e as questões teóricas que lhes estão subjacentes.

Tal como afirma Benavente (1990:22) estamos presentes na investigação de várias maneiras, “nas opções e escolhas de partida, na construção dos instrumentos metodológicos, na interpretação dos dados obtidos e na procura do seu sentido, nas leituras selectivas que fazemos”, o que não significa falta de objectividade no nosso trabalho.

Neste sentido, cruzando os crescentes conhecimentos teóricos conseguidos na pesquisa bibliográfica com a nossa experiência, foram surgindo os pressupostos básicos para o desenvolvimento do trabalho, onde a procura de sentido se sobrepôs à procura das causas.

Nos dias de hoje o sucesso escolar ocupa um lugar central em toda a problemática educativa. As expectativas e as exigências sociais que se têm vindo a colocar à escola, têm sido acompanhadas de fortes críticas ao trabalho dos professores e, conseqüentemente, à sua preparação profissional. Todos têm uma palavra a dizer, todos parecem ter uma opinião, uma imagem do professor.

Na emergência da escola enquanto organismo dinâmico, ou o desejo que assim seja, ao professor já não basta proporcionar aprendizagens aos seus alunos.

Dotada de autonomia, ou pretensamente dotada, exigem-se professores capazes de gerir essa autonomia com a criação de projectos que sirvam não só os alunos, mas também a comunidade.

As finalidades do sistema educativo e as competências dos professores não podem ser dissociadas. As reformas actuais confrontam os professores com o que Thurler chama de “dois

desafios de envergadura: reinventar a escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão” (2002:88). Fala-se de crise de identidade profissional.

Ao longo dos tempos provavelmente a ambição de todo o sistema de formação de professores foi a de formar “bons profissionais do ensino”. Mas, provavelmente também, nunca, como hoje, se teve a consciência da utopia que representa o conceito de “bom professor”.

A formação de professores “bons profissionais” não pode mais ser entendida como uma transmissão social de saberes ou regras ou como o desenvolver de potencialidades – competências- naturais.

Urge *ver* os professores como actores plenos de um sistema educativo para o qual devem contribuir como parceiros das autoridades políticas, das instituições de investigação, com as suas particularidades individuais ou colectivas.

Trata-se de romper com as antigas concepções do professor como técnico e reconstruir a profissão docente de modo a fazer *sentido* aos que a ela pertencem.

Seguindo uma tendência comum nos países mais desenvolvidos, também entre nós se tem vindo a assistir a modificações na formação inicial de professores. Juntamente com a adopção do modelo integrado por algumas Universidades, com a criação das Escolas Superiores de Educação iniciou-se a definição de novos perfis de professores, assim como a tentativa de definição dos modelos sob os quais deveria processar-se a sua formação.

Muitos têm sido os que têm debatido, questionado e sistematizado as práticas de formação de professores.

Criticada a inspiração positivista de educação, na qual era entendida como ciência experimental, que buscava leis gerais para explicação dos fenómenos e ditar regras para acção prática, surgem outras posições que advogam a formação de professores críticos e reflexivos.

Cada vez mais, nos nossos dias, o professor é um profissional que comunga com os seus colegas o desempenho de uma profissão cujo trabalho se baseia nas relações com os outros. A relação com os outros é o cerne da sua actividade profissional. Nesta relação o professor

exerce uma acção sobre os outros, mas simultaneamente ele próprio está sujeito à acção dos outros, agindo e interagindo em função dos outros.

O seu local de trabalho, a escola, é um espaço de relações de reciprocidade baseadas nas práticas e nas representações que os indivíduos têm do tipo de relações que precisam de estabelecer para o sucesso na obtenção do reconhecimento pelos seus pares.

Isto não significa que todos os profissionais da educação tenham a mesma imagem do que é ser professor. Um dos factores que poderá contribuir para as diferentes imagens da profissão pode ser a diferente formação inicial que os professores tiveram, apesar de pertencerem todos ao 1º ciclo, tiveram devido às diferentes épocas em que foram formados.

Mas que pensam os próprios professores da formação inicial que hoje é praticada nas Escolas Superiores de Educação?

Mais especificamente, o que pensam aqueles, que durante a prática pedagógica na formação inicial, interagem com os professores das instituições e com os alunos formandos, os professores cooperantes?

Na tentativa de encontrar algumas respostas para estas questões e de compreender como se forma estas imagens, iniciámos este trabalho com o conceito de representação social.

Assim, no I capítulo procuramos identificar o conceito de representações sociais e de que modo a teoria das representações sociais “pode abarcar todos os fenómenos e explicar dados obtidos sem ter em conta a própria teoria” (Moscovici, 2005:16). Os pressupostos desta teoria implicam considerar o comportamento social enquanto actividade produzida pelos processos de comunicação e influência no contexto das relações interpessoais e grupais, tendo uma função também social e relacional (Moscivici, 2003).

Ora, como o professor cooperante é parte de um todo, que é a formação inicial de professores do 1º ciclo, faz parte de um grupo com quem partilha um conjunto de representações sobre este objecto. São as representações sociais que justificam práticas, orientam condutas e comportamentos, permitindo ao indivíduo a tomada de decisões influenciadas pelos múltiplos processos individuais, interindividuais e intergrupais.

São, deste modo, processos, uma vez que, segundo Moscovici “são actividades mentais (...) movimentos de apropriação da novidade e dos objectos” (1976:48). Estes movimentos e apropriações significam um construir e reconstruir de conteúdos, apesar da existência de factores de estabilidade das representações sociais. Deste modo, neste capítulo, procurámos ainda identificar a organização interna das representações através da Teoria do Núcleo Central e perceber a sua dinâmica de organização dos processos de transformação.

No II capítulo tentamos explicar as forças, tensões e contradições que condicionaram e fizeram evoluir o movimento de profissionalização dos professores primários em Portugal, desde o século XVIII. Aprofundaremos os conceitos de formação e de formação inicial.

Identificaremos, ainda, paradigmas e modelos de formação de professores, assim como tentaremos perceber qual o papel da prática pedagógica nos planos curriculares da formação inicial de professores ao longo do tempo.

Associada à prática pedagógica surge o aprofundamento do papel da supervisão e consequentemente a identificação dos diferentes estilos de supervisão que podem ser postos em prática. Referiremos também as relações entre as duas instituições de formação, as escolas do 1º ciclo e as escolas superiores de educação.

Considerámos serem estes alguns dos factores que podem influenciar a forma de desempenhar os desafios que se colocam ao professor cooperante, pelo que entendemos ser necessária a sua compreensão, de modo a percebermos de que modo os cooperantes, enquanto profissionais, desempenham o conjunto de papéis que constituem o exercício da sua profissão.

No III capítulo justificaremos as opções metodológicas da abordagem estrutural na teoria das representações sociais, os instrumentos de recolha de dados: teste de evocação hierarquizada em situação normal e em situação de substituição e o questionário de caracterização, que nos permitiu evidenciar a possível existência da zona muda das representações sociais. Apresentaremos ainda o percurso metodológico com a descrição das duas fases do estudo.

Finalmente, no IV capítulo, apresentaremos os resultados obtidos, na análise estrutural das representações sociais, com a identificação dos possíveis elementos que constituem o núcleo central e o sistema periférico, obtidos com o programa informático EVOC 2003.

Serão ainda apresentados os resultados do teste de reconhecimento do objecto e do teste de caracterização cujos dados foram tratados com o programa SPSS.

Capítulo I - As representações sociais

1. Introdução

O Porquê do Estudo das Representações Sociais da Formação Inicial de Professores

Ao escolhermos a problemática na formação inicial de professores do 1º ciclo, procuramos perceber como é que esta é vista pelos professores que, no terreno, participam na mesma, os cooperantes.

O que esperam da formação inicial passa necessariamente pelo modo como cada elemento a percebe e, consequentemente, como a vive, numa dicotomia de pressões individuais, institucionais e sociais, quer como pessoa, quer como profissional inserido num grupo de trabalho, cujas decisões e dinâmicas têm um efeito decisivo sobre a formação dos futuros professores. O pertencer a uma sociedade e, dentro desta, a um determinado grupo, pressupõe que cada elemento deste grupo recorra a uma multiplicidade de imagens do outro e de si, que se cruzam nas interações entre cada um e os outros, para representar o mundo que o rodeia. As imagens que cada indivíduo tem de si e a imagem que os outros têm sobre o indivíduo, que constantemente se cruzam, resultam das representações que cada um vai construindo ao longo da vida. Assim, a imagem que o cooperante constrói de si próprio e a imagem que os outros, neste caso os formandos e docentes da instituição de formação inicial, constroem e que reenviam ao cooperante são de primordial importância para ele e para o grupo em que se insere ou com o qual se identifica. Além das representações individuais ou mentais, cada cooperante partilha com os outros membros da organização imagens de algo, neste caso da formação inicial, podendo-se entender as representações como guias na forma de interpretar a formação inicial e de estatuir sobre ela.

Grande parte dos comportamentos correspondem às representações sociais, ou seja, grande parte dos comportamentos são configurados pelas representações sociais, que funcionam enquanto orientadoras dos comportamentos. E se a representação social é

preparação para a acção (Benavente, 1999), também a representação social que cooperantes têm da formação inicial influenciará o seu desempenho enquanto formadores.

Neste contexto, interessa-nos analisar as representações sociais que os professores cooperantes têm da formação inicial, partindo do pressuposto de que estas representações estão ligadas à sua acção de cooperante e às relações pessoais e institucionais com a instituição de formação. Neste sentido, é fundamental tentar identificar quais as representações que estão na base das concepções dos cooperantes sobre a formação inicial e, por outro, quais as concepções dos modelos de formação e supervisão que estão subjacentes ao currículo da formação inicial de professores.

São as representações sociais que podem reflectir determinada visão de uma realidade, que expressa a forma como os futuros professores são formados e “construídos” como sujeitos sociais e objecto de formação, durante a sua formação e, mais especificamente, durante a prática pedagógica. O cooperante é um elemento participante e activo no sucesso ou insucesso da formação inicial e a prática pedagógica é um elemento fortemente associado a esses mesmos processos. Também é influenciada pelo modo como os professores cooperantes e instituição de formação interagem entre si, com os formandos e com as problemáticas que os envolvem.

As diferenças nas representações da formação inicial produzem variações de posição face à mesma, traduzidas na qualidade das interacções individuais, grupais e institucionais. O acto de representar a formação inicial, para além de pressupor uma forte influência de factores institucionais e sociais, pressupõe também a autonomia dos intervenientes (cooperante) neste acto, resultante das expectativas, motivações e interpretações das orientações na estruturação das actividades que enquadram a prática pedagógica. Como parceiro social, na formação inicial de professores, o cooperante precisa de se ajustar ao que a sociedade exige desta formação, sobretudo na tentativa de adequar as suas práticas à realidade. Em função dessa realidade são criadas representações e isso é um acto fundamental, uma vez que o cooperante partilha um contexto social, a formação inicial, pleno de acontecimentos e pessoas, um espaço

marcado tanto pela convergência como pelo conflito. Assim, as suas decisões são tomadas em conformidade com as representações que vão construindo ao longo da sua experiência enquanto formadores.

Contrapondo-se, muitas vezes, ao conhecimento científico, o conhecimento dos cooperantes, menos elaborado e construído na prática, designado por “senso comum”, é um conhecimento normalmente marginalizado, mas é o conhecimento utilizado para orientação no seu quotidiano. Este situa-se na fronteira entre o social e o individual, sendo ao mesmo tempo partilhado e elaborado socialmente e está sempre presente nas formas de pensar e agir. Estas formas de pensar e agir não são neutras, pois enraízam-se num complexo movimento social através do qual o sentido do objecto se forma nos indivíduos, orientando-os na comunicação, condutas e atitudes. Nesta perspectiva, uma actividade profissional, se tem as marcas de um conhecimento próprio, tem também marcas de valores, de normas, de crenças, de opiniões, de imagens e de modelos individuais dos seus objectos, agentes e destinatários, que configuram uma determinada dinâmica própria daquele conhecimento.

O estudo deste tipo de conhecimento pode ser feito através do conceito de representação social, definido como uma forma de conhecimento social cujos conteúdos explicitam processos de funcionamento e elaboração do mesmo. Como este estudo se refere à construção prática do conhecimento dos cooperantes sobre a formação inicial, a utilização do conceito de representação social justifica-se, uma vez que esta é uma forma de conhecimento prático, do senso comum, elaborado socialmente e que ajuda na construção da realidade de um determinado grupo.

Para além da consciência de cada um, as representações constroem-se e, muitas vezes, reconstroem-se nos grupos em que cada indivíduo se integra ou com que se identifica. É um conjunto de valores, crenças, atitudes, práticas de comunicação e cultura em comum, num grupo ou sociedade, que permite a compreensão de si próprio e dos outros. Assim, intrinsecamente ligadas às experiências resultantes das interacções no grupo ou na sociedade estão as representações sociais.

Falarmos da representação social da formação inicial pois surge como mais complexa do que a representação individual, porque não se trata apenas do cooperante saber como agir no seu papel e da necessidade de se ajustar a esse mundo da formação com a identificação e resolução dos problemas que vão surgindo. O cooperante terá de fazer todas estas coisas de uma forma mais complexa, isto é, em interacção com os outros intervenientes no processo que com ele enfrentam os mesmos problemas e desafios e que, em conjunto, procuram encontrar respostas que possa ser partilhadas e comuns a todos. O que está em causa é de que forma as representações individuais sobre a formação inicial de professores poderão ser consensuais ou entrar em conflito com os restantes elementos do grupo. As representações sociais que contribuem para a atribuição de significados partilhados por grupos implicam que o indivíduo construa significados não só para si, mas também que lhe permitam compreender os outros elementos do grupo e as próprias situações em que se encontra. Mas, para além de contribuírem para a construção de significado, as representações sociais funcionam como mediadoras de uma pluralidade de representações individuais do real, evitando as divergências e contribuindo para que os indivíduos do grupo construam referenciais partilhados que lhes permitam gerir e mediar as interacções. Isto significa que as representações sociais não são meros conjuntos de representações individuais de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos, mas sim um *constructo* partilhado por um conjunto de indivíduos em interacção social, com a finalidade de atingir determinados objectivos comuns e que partilham as mesmas crenças e valores.

A teoria das representações sociais apresenta-se como referencial teórico rico para a compreensão da assimilação simbólica da formação inicial, como um elemento determinante das práticas dos indivíduos nela implicados, pois “o conceito de representação social tem características polissémicas e apresenta configurações complexas na sua estrutura que remetem para elementos de ordem cognitiva, afectiva e normativa, influenciados, na sua génese, por factores contextuais de natureza social e institucional e factores de natureza individual, resultando de dados da experiência subjectiva do sujeito” (Santiago, 1996:11).

A aplicação desta teoria ao campo da educação possibilita a análise do objecto de pesquisa no próprio dinamismo que o gera, além da apreensão do sentido desse objecto articulado com outros “l'intérêt essencial de la notion de représentation sociale pour la compréhension des faits d'éducation est qu'elle oriente l'attention sur le rôle d'ensembles organisés de significations sociales dans le processus éducatif” (Gilly, 1989:383).

Estamos conscientes de que, ao direccionarmos o nosso estudo para as representações sociais dos cooperantes sobre a formação inicial de professores, não se altera o facto de a concepção de formação inicial envolver uma complexidade de factores e actores que não se restringem ao professor cooperante e ao seu papel.

1.1 - As representações sociais da formação inicial como objecto de investigação

São escassos os estudos sobre as representações sociais da formação inicial nos professores cooperantes. No entanto, a análise das representações da formação constitui um suporte relevante para uma melhor compreensão das características assumidas pelos cooperantes nas interacções com os alunos formandos, supervisores e com a própria instituição. De facto, os cooperantes compreendem e interpretam a formação inicial de forma diferente, o que se traduz em formas diferentes de acção que se reflectem na qualidade das interacções formativas e, por conseguinte, nos resultados da formação. As práticas da instituição de formação induzem, nos cooperantes, a construção de esquemas de descodificação e de interpretação desta instituição, influenciando as suas decisões sobre a tomada de intervenção nas práticas pedagógicas.

Situadas na fronteira do psicológico e do social, são um saber funcional que permite aos sujeitos ou grupos dar sentido às suas condutas e compreender a realidade, apresentando-se assim como instrumento de análise das diferentes formas de conhecimento e interpretação da realidade quotidiana da formação de professores, nos cooperantes, durante a prática pedagógica.

As características da prática pedagógica na formação inicial, em que os cooperantes estão envolvidos, propiciam que estes, enquanto seres sociais, tenham representações dessa mesma prática, assim como da formação inicial. Abric (1987 citado por Moliner, 1994:2) alerta que é necessário assegurar a presença efectiva da representação no dispositivo experimental para que se possa atribuir os efeitos observados à acção dessa representação.

Moscovici (1976:35) identificou três factores a partir dos quais se pensariam e constituiriam as representações sociais: a abundância ou a insuficiência de informação; a posição do grupo social face ao objecto; a predisposição dos indivíduos para desenvolver comportamentos e discursos sobre objectos que conhecem mal. Moliner (1996) reconhece que os requisitos de emergência das representações sociais enunciados por Moscovici são necessários mas não suficientes. Assim quanto à emergência das representações sociais Moliner (1996:31,36) sugere cinco condições para que um objecto possa ser uma representação. A existência de: a) um objecto que deve ser polifórmico uma vez que pode aparecer sob diferentes formas na sociedade e que permite interjogos entre os vários grupos sociais envolvidos; b) um grupo, dado que as condições de emergência de representações sociais implicam trocas entre pessoas que partilham preocupações e práticas sobre um objecto social. Podem distinguir-se dois tipos de configuração das representações sociais conforme a relação que o grupo estabelece com o objecto: estrutural - referente a grupos em íntima ligação com o objecto; e conjuntural - que pressupõe grupos pré-existentes que se confrontam com um novo objecto problemático; c) a existência de interjogos de dois tipos: a identidade e a coesão social. A identidade traduz-se quando um indivíduo define a sua identidade em função das representações criadas colectivamente e reforça, ao mesmo tempo, a existência do grupo como entidade social. Nas configurações estruturais o objecto localiza-se no centro do grupo e contribui para a identidade dos seus membros. A coesão social traduz-se quando um grupo já constituído está frente a um novo objecto, estranho e problemático, e tende a manter a sua própria coesão na construção da representação social; d) dinâmica social resultante das interacções de vários grupos, cada um com a sua identidade social; e) ortodoxia de um grupo -

este é dotado de instâncias de controlo e regulação da actividade dos seus membros com um código deontológico muito específico. Num sistema ortodoxo este controlo impede a construção de uma representação social. Assim, a emergência de uma representação só é possível na ausência de um sistema ortodoxo.

Resumindo, as condições favoráveis à emergência de representações sociais implicam uma configuração estrutural e conjuntural do objecto; a existência de um grupo inserido num sistema não ortodoxo; um objecto polifórmico, cuja matriz constitui um interjogo em termos de identidade ou de coesão social; e interacção com outros actores sociais numa dinâmica social. Todas estas condições se podem verificar no nosso objecto, a formação inicial, sendo de extrema importância o modo como os cooperantes se posicionam no seu papel de co-formadores consoante as suas representações.

A prática pedagógica, na formação inicial, ao agrupar vários grupos sociais, alunos, formandos, cooperantes e supervisores, permite interjogos entre diferentes e múltiplas visões da mesma, logo inerentemente carregada de uma vasta polissemia, constituindo assim um objecto polifórmico. A existência do grupo, outro dos factores que determina a emergência de representações sociais, também se verifica. Os cooperantes estão submetidos a processos de comunicação e partilha colectivos sobre a prática, resultando estes processos da comunicação directa e indirecta com o objecto de representação.

A configuração deste grupo é estrutural uma vez que a sua existência está intimamente ligada, pelas funções que exerce, ao objecto de representação (prática pedagógica na formação inicial), e as representações que sobre ela se desenvolvem estão submetidas a processos de partilha e comunicação com outros cooperantes. Estando presentes, na prática pedagógica, vários e diferentes grupos sociais, cada um deles com a sua identidade social, significa que o objecto de representação está inserido numa dinâmica social. Alunos, formandos, cooperantes e supervisores estão em constante interacção relativamente ao objecto de representação, mantendo cada um deles a respectiva identidade. A não existência de legislação relativamente ao perfil e funções do cooperante faz com que haja ausência de ortodoxia. Apesar de estarem

definidas algumas orientações programáticas relativamente ao funcionamento da prática e a algumas funções do cooperante, não existe um sistema de controlo e regulação desta actividade, permitindo assim que cada um se adapte ao instituído segundo a sua visão e orientação. A identificação destes requisitos da emergência de representações sociais de Moliner (1996:36) no nosso objecto de análise, permite que se avance neste estudo sobre as suas representações sociais relativas à formação inicial, de modo a promover nos cooperantes uma evolução representacional conducente a uma prática de supervisão que se traduza numa melhoria da formação de professores investigadores, críticos e reflexivos em colaboração com a instituição de formação inicial, numa relação que é hoje sabidamente hierárquica, permeada de conflitos e relações diferenciadas de poder.

Neste contexto, as representações da formação inicial enquadram-se numa dimensão relacional num espaço circunscrito, as práticas pedagógicas, cujos contornos são afectados por factores gerais e factores específicos que lhe imprimem determinadas características.

As dimensões relacionais assumem diferentes formas neste espaço, ligadas à posição institucional de cada um dos sujeitos, propiciando diferentes representações sociais decorrentes das relações interpessoais, intergrupais e interinstitucionais.

Santiago, ao referir-se às representações sociais de escola enquanto factor que faz variar as interacções entre sujeitos e escola, potencia a nossa análise das relações entre cooperantes e instituições de formação: “enquanto fenómenos, as representações sociais apresentam-se como uma forma também de investimento sociocognitivo e socioafectivo que varia consoante a qualidade das interacções entre os sujeitos e estes e a escola, segundo um determinado grau de proximidade ou afastamento de posições” (Santiago, 1996:72).

2. Noção de Representação Social

2.1. Das representações colectivas às representações sociais

As representações sociais não se constroem no vazio social. Formam-se desde que são estabelecidos os primeiros contactos sociais e são influenciadas pelas vivências, pelas interacções que se estabelecem e pelo meio cultural onde os indivíduos estão inseridos.

É um processo contínuo, subjectivo, que obedece às trajectórias individuais e sociais, que tem como possibilidade a construção/desconstrução/reconstrução, atribuindo sentido ao trabalho e centrado na imagem e auto-imagem social que se tem da profissão.

Mas, qual é o conceito de representação social? Como definir representação social? Quando é que surgiu a noção de representação social?

A noção de representação irrompe na Sociologia e na Psicologia Social, enquanto modo específico de conhecimento e organizador e teve origem na teoria sociológica de Durkheim. A teoria de Durkheim era baseada em dicotomias entre o indivíduo e o social, entre o pensamento colectivo e o individual e identifica “representação colectiva” e “representação individual”. O tema central do pensamento durkheimiano é o da relação entre os indivíduos e a colectividade. Durkheim conservou durante toda a sua vida a ideia que pretende que o indivíduo nasce da sociedade e não a sociedade dos indivíduos (Aron, 1991:318).

Como é que uma colecção de indivíduos pode constituir uma sociedade? Como é que os indivíduos podem realizar essa condição da existência social que é o consenso?

Estas questões são colocadas na sua tese de doutoramento que é o seu primeiro livro “Da divisão social do trabalho” em 1893.

Em 1898, num artigo que escreveu sobre representações individuais e colectivas, Durkheim refere que as representações colectivas são mais importantes que as individuais.

Enquanto as representações individuais se baseiam na consciência individual, as representações colectivas baseiam-se na sociedade como um todo, isto é, são ideias gerais e crenças existentes na sociedade que traduzem a forma como o grupo pensa, e têm um carácter

estático, como se a sociedade fosse uma unidade estanque, fechada sobre si própria, exactamente definida.

Para o grande sociólogo francês existiria uma consciência colectiva, a qual, em lugar de resultar das consciências individuais, é que produziria estas últimas: "tudo o que existe na consciência individual deve ser atribuído à pressão social" e a "única liberdade do indivíduo é a de individualizar em si a consciência colectiva". E isto porque "a sociedade não se reduz a uma simples soma de indivíduos, mas o sistema em que se traduz a respectiva associação e que representa uma realidade específica, dotada de características próprias". "Le système qu'ils forment en s'unissant et qui varie suivant leur disposition sur la surface du territoire, la nature et le nombre des voies de communication, constitue la base sur laquelle s'élève la vie sociale. Les représentations qui en sont la trame se dégagent des relations qui s'établissent entre les individus ainsi combinés ou entre les groupes secondaires qui s'intercalent entre l'individu et la société totale" (Durkheim, 1898:19). Considera assim que a consciência colectiva não deriva directamente das consciências individuais.

A consciência colectiva, definida na "Da Divisão do Trabalho Social" é o conjunto de crenças e sentimentos comuns à média dos membros de uma sociedade que forma um sistema determinado e que tem a sua vida própria (Aron, 1991:316).

O indivíduo é membro da sociedade pela interiorização de normas impostas intimamente ligadas às posições sociais. "En effet, si l'on peut contester peut-être que tous les phénomènes sociaux, sans exception, s'imposent à l'individu du dehors, le doute ne paraît pas possible pour ce qui concerne les croyances et les pratiques religieuses, les règles de la morale, les innombrables préceptes du droit, c'est-à-dire pour les manifestations les plus caractéristiques de la vie collective. Toutes sont expressément obligatoires; or l'obligation est la preuve que ces manières d'agir et de penser ne sont pas l'œuvre de l'individu, mais émanent d'une puissance morale qui le dépasse, qu'on l'imagine mystiquement sous la forme d'un bien ou qu'on s'en fasse une conception plus temporelle et plus scientifique" (Durkheim, 1898:19). São o poder moral, religioso, as crenças e o direito impostos ao indivíduo a partir de fora, que

constituem a consciência colectiva permitindo que valores e regras de pensar e agir sejam comuns a um grupo de indivíduos.

Para Durkheim a consciência colectiva produz o consenso. São estes dois factores que permitem a existência da sociedade apesar da diversidade dos indivíduos que a constituem.

Sendo o indivíduo membro de uma sociedade pela interiorização de normas que lhe são impostas, para uma sociedade funcionar bem deve combater tudo o que perturbe o consenso.

Assim, todas as divergências à consciência colectiva, quer sejam as normas, quer as representações colectivas são sinónimos de mau funcionamento, logo devem ser estancadas. Questiona ainda como é que indivíduos realizam, dentro da sua diversidade, a condição da existência social que é o consenso.

Para encontrar resposta, Durkheim identifica duas formas de solidariedade, a mecânica e a orgânica que correspondem a duas formas extremas de organização social (Aron, 1991: 314). A solidariedade mecânica surge quando os indivíduos diferem pouco uns dos outros, sendo assim esta a que predomina. Isto sucede quando os membros de uma colectividade se assemelham porque “experimentam os mesmos sentimentos, porque aderem aos mesmos valores, porque reconhecem o mesmo sagrado. A sociedade é coerente porque os indivíduos ainda não se diferenciaram” (Aron, 1991: 314). Corresponde às sociedades arcaicas caracterizadas maioritariamente pela homogeneidade dos seus membros.

A solidariedade orgânica característica das sociedades modernas, oposta à mecânica, surge quando os indivíduos diferem bastante uns dos outros e em que é a consciência colectiva que assegura o consenso. “É aquela em que o consenso, quer dizer, a unidade coerente da colectividade, resulta da, ou é expressa pela diferenciação” (Aron, 1991: 314). Sendo os indivíduos diferentes é que tem de existir o consenso.

Contrariamente à solidariedade mecânica, na qual existe uma equivalência das funções entre os indivíduos, na solidariedade orgânica há uma diferenciação de funções que se complementam e exigem cooperação.

É baseado na noção de representação colectiva de Durkheim que Moscovici, em 1961, na sua tese de doutoramento sobre as representações que diferentes públicos faziam da psicanálise, introduz o conceito de representação social.

Ao contrário de Durkheim, Moscovici considera que as representações sociais são dinâmicas e o indivíduo não é um receptor passivo da ideologia dominante, ou seja, não se limita a esperar pela informação e a processá-la. Moscovici afirma que “os indivíduos, na sua vida quotidiana, não são meras máquinas passivas de obediência a aparelhos, de registo de mensagens e de reacção a estímulos, em que os torna uma psicologia social sumária, reduzida a recolher imagens e opiniões. Possuem, pelo contrário, a frescura da imaginação e um desejo de dar um sentido à sociedade e ao universo em que vivem” (1961, 1976:54).

Este autor afirma ainda, ao contrário de Durkheim, que não há oposição entre individual e colectivo. Considera que o indivíduo pensa e exprime os seus sentimentos ao estar sujeito às representações dominantes no seu grupo social (Moscovici, 1989:82), verificando que as representações sociais fazem a ponte entre o mundo individual e o mundo social.

Enquanto Durkheim associa as representações colectivas às representações homogéneas e compartilhadas pela sociedade, para Moscovici (2000) as representações sociais são dinâmicas e heterogéneas, existindo uma relação estrita entre o social e o individual.

Ao comunicarem entre si, indivíduos e grupos vão produzir e modificar as suas próprias representações, que orientam as relações que estabelecem, ou seja, para Moscovici (2000) as representações sociais são sempre o resultado da interacção e da comunicação.

2.2. As representações na Psicologia Social

É com Moscovici (1961) que a noção de representação social constitui uma referência incontornável não só na psicologia social, mas também em muitas outras ciências sociais, como nos diz Abric (1994a:11).

Moscovici identifica dois mundos cognitivos opostos característicos da modernidade contemporânea, o mundo do pensamento científico, caracterizado pela verdade como ciência,

e o mundo do pensamento do senso comum no qual a verdade é um universo consensual, resultante de versões compartilhadas por grupos.

Um mundo em que as pessoas tentam lidar com os objectos da realidade por meio da conversação e negociação constantes. As representações sociais correspondem à forma de conhecimento deste segundo universo.

Para Moscovici o principal objectivo da Psicologia Social é estudar as representações no que se refere às suas origens, características e desenvolvimento. A palavra social, que acompanha o termo representação, tem uma importância fundamental para a teoria das representações sociais.

As representações sociais não são explicadas pelos mecanismos cognitivos individuais, mas sim pelas características do grupo.

Na perspectiva da Psicologia Social, o homem é concebido como um ser social, que se constitui num processo de interacção.

As normas, regras e concepções da sociedade vão sendo interiorizadas pelo sujeito. Moscovici (1978), entre outros teóricos, destaca que o homem não absorve os conteúdos tal como lhe são apresentados. Pelo contrário, segundo o autor, os sujeitos, quando confrontados, reformulam-nos.

Essa reformulação ocorre principalmente devido ao facto de o indivíduo ser activo e não meramente passivo diante do mundo. Ele pode, em determinadas situações, reproduzir simplesmente os significados recebidos, mas noutras, a apropriação que faz da realidade passa por um processo de reorganização dos significados que lhe foram fornecidos.

Uma das maneiras do indivíduo se apropriar dos aspectos da realidade é via representação social, compreendida como “uma forma de conhecimento elaborado e compartilhado, tendo uma perspectiva prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Moscovici, 1978). Serge Moscovici (1961) na sua obra “La Psychanalyse, son Image et son Public” problematiza como é que o conhecimento

científico é utilizado e transformado pelo homem comum e como ele constrói a realidade. Propõe a reabilitação do senso comum, do saber popular, do conhecimento do quotidiano.

Segundo Abric (1994:7), é neste trabalho que Moscovici introduz a noção de representação social como guia para acção e demonstra o seu valor heurístico para a compreensão das interacções sociais. “The theory of social representations takes as its points of departure the diversity of individuals, attitudes and phenomena, in all their strangeness and unpredictability. Its aim is to discover how individuals and groups can construct a stable, predictable world out such diversity” (Moscovici, 2000:55).

Interessava a Moscovici (1976) a *interface* dessa relação, uma vez que a representação é uma construção do indivíduo, mas a sua origem é social, e mais, o seu destino também é social.

Assim, para Moscovici, a questão não era estudar um ou outro aspecto da relação entre sujeito e meio social, nem tão pouco constatar que, nessa relação, o indivíduo vai ampliando suas capacidades cognitivas.

Importava, sim, entender o dinamismo dessa relação, ou seja, como o social interfere na elaboração das representações sociais dos indivíduos e como estas interferem na elaboração das representações sociais do grupo a que pertencem. “Science and social representations are so different from each other and yet so complementary that we have to think and speak in both registers” (Moscovici, 2000:41).

2.3. Para uma definição de representação social

É, pois, no âmbito da Psicologia Social que Moscovici (1976) define a representação social não como o colectivo, nem o inconsciente, mas a acção, a interacção entre os indivíduos.

As representações sociais são uma forma de conhecimento individual que só ocorre na interacção com "o outro", no mesmo momento em que esta interacção se dá.

As representações sociais dizem respeito ao universo de opiniões construídas, reelaboradas e redimensionadas pelos indivíduos, em relação a um determinado objecto social, de acordo com a história de vida de cada um.

É uma relação dialéctica entre individual e social.

Na sua obra “La Psychanalyse, son Image et son Public” surge o delineamento formal do conceito e a teoria das representações sociais. “Representação social compreende um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objectos sociais, permitindo a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, constituindo um instrumento de orientação da percepção e de elaboração das respostas, e contribuindo para a comunicação dos membros de um grupo ou de uma comunidade” (Moscovici 1969, citado por Vala 1996:5).

Não é fácil definir representação social, mas Moscovici define-a como “um sistema de valores, ideias e práticas que desempenham uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que irá permitir aos indivíduos orientarem-se eles próprios no seu mundo material e social e governá-lo; e em segundo proporcionar que a comunicação exista entre os membros de uma comunidade fornecendo-lhes um código para permuta social e um código para nomear e classificar claramente os vários aspectos do seu mundo e a sua história individual e do grupo” (2000:12).

As representações sociais são complexas e são o resultado da interacção e da comunicação no interior do grupo social. Inserem-se num quadro de pensamento pré-existente, dependendo de um sistema de crenças baseado em valores, tradições e imagens do mundo (Moscovici, 2000).

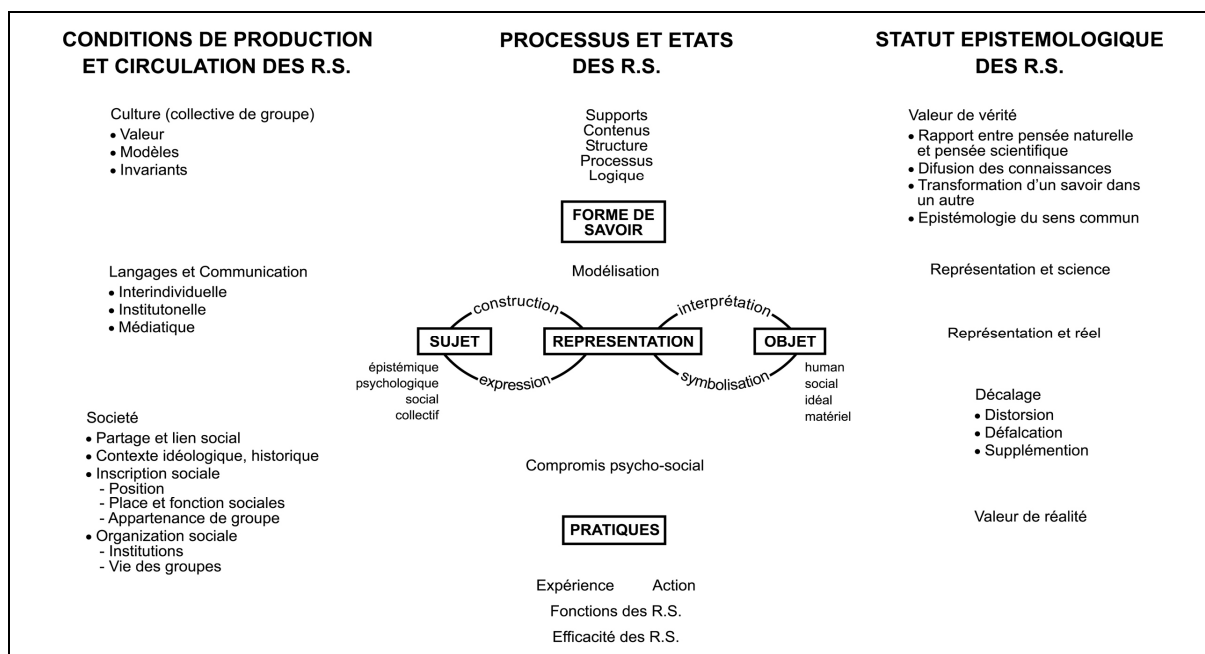
O carácter polissémico (designa um vasto número de fenómenos e processos) das representações sociais faz com que tenham surgido de acordo com os domínios, objectos ou problemas, diferentes ênfases para este conceito originando uma multiplicidade de definições de representação social, tornando-se difícil uma só definição.

Vala (1993:359) ao apontar uma lista de estudos, em diferentes domínios, objectos e problemas, nos quais foi utilizado o conceito de representação social, agrupa as principais

questões analisadas em quatro categorias: a) a natureza social das representações sociais, entendidas como fenómenos de cultura, de linguagem de comunicação; b) os conteúdos e a organização interna das representações sociais enquanto modalidade de conhecimento que envolve um sujeito e um objecto, e actividades de construção, expressão, interpretação e simbolização; c) a função social das representações sociais, enquanto modalidades de conhecimento prático e instrumental; d) o estatuto epistemológico das representações sociais, enquanto conhecimento do senso comum, na sua dupla referência à ciência e a outras modalidades de conhecimento.

“Se é fácil dar-mo-nos conta da realidade das representações sociais, não é fácil defini-las conceptualmente. Há muitas razões para que assim seja. Há razões históricas, de que se deverão ocupar os historiadores. E há razões não históricas que finalmente se reduzem a uma só: a sua posição “mista”, na confluência de conceitos sociológicos e psicológicos. É nesta confluência que temos de nos situar “(Moscovici 1976:39, citado por Vala 1993:359).

Também Jodelet salienta a “multiplicidade de perspectivas e territórios mais ou menos autónomos do estudo dos fenómenos representativos” (1989a:59) e cria um quadro para traduzir esta multidimensionalidade:



L'espace d'étude des représentations sociales (Jodelet, 1989a:60)

Este quadro procura, segundo Jodelet responder a três questões: “qui sait et d’où sait-on? Que et comment sait-on? Sur quoi sait-on et avec quel effet?” (1989a:61). Para responder a estas questões a autora identifica três tópicos problemáticos, presentes no quadro, “condições de produção e circulação; processos e estados; estatuto epistemológico das representações sociais”.

Tal como a autora afirma, no centro do quadro está representado o esquema base da representação como “une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet” (Jodelet, 1989a:59).

Segundo a autora, tudo gira à volta deste esquema base mesmo que se confira a estes termos diferentes alcances e implicações.

A representação social é sempre a representação de qualquer coisa (objecto) e de alguém (o sujeito).

As características do sujeito e do objecto influenciam a representação.

A representação social tem com o seu objecto uma relação de *simbolização* e de *interpretação*, ela confere-lhe significados.

Estas significações resultam de uma actividade que faz da representação uma construção e uma *expressão* do sujeito. Esta actividade pode remeter para processos cognitivos (sujeito considerado sob o ponto de vista epistémico), ou seja, para mecanismos intrapsíquicos, como impulsos, motivações, etc. (sujeito considerado sob o ponto de vista psicológico).

Mas quer uma, quer outra perspectiva integram a análise dos processos de pertença e as participações sociais e culturais dos sujeitos. É este aspecto, segundo Jodelet (1989a:61) que distingue o estudo das representações sociais de uma perspectiva puramente cognitiva sobre a forma do conhecimento.

Por outro lado, a representação como *forma de saber* apresenta-se como *modelação* do objecto directamente legível nos, ou inferida de, diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais.

Qualificar esta forma de saber de *prático* refere-se à experiência a partir da qual ele é produzido, aos quadros e às condições, nos quais o saber é produzido “et surtout au fait que la représentation sert à agir sur le monde et autrui. Ce qui débouche sur ses fonctions et son efficacité sociales » (Jodelet, 1989a:61).

A tentativa de definir representação social torna-se mais acessível se atendermos às diferentes ênfases dadas pelos diferentes autores, numa abordagem estrutural das representações, aqui entendida como uma abordagem que estabelece uma representação social como uma organização, uma estrutura atravessada por diferentes dimensões.

Jodelet, uma das principais colaboradoras e difusoras das ideias de Moscovici, para quem as representações sociais são modalidades de pensamento prático, uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum e, numa designação mais alargada, uma forma de pensamento social “c’est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social” (Jodelet, 1989a:53).

Considera assim que a representação social diz respeito ao modo como o indivíduo, enquanto sujeito social, apreende os acontecimentos do quotidiano, as informações, os outros.

A representação social refere-se ao modo do indivíduo pensar e interpretar o quotidiano. Uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum, ou seja, respeitante aos conhecimentos que o indivíduo acumula a partir da sua experiência, das informações, dos saberes recebidos e transmitidos pela tradição e educação.

As representações, enquanto modalidades do pensamento prático são orientadas através da comunicação, da compreensão e do contexto social.

Doise, que as refere como organizadores das relações simbólicas entre actores sociais, atribui-lhes um sentido ideológico.

As representações são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas no conjunto das relações sociais. “Les représentations sociales sont toujours des prises de position symboliques, organisées de manières différentes, par exemple, comme des opinions, des attitudes ou des stéréotypes, selon leur imbrication dans les rapports sociaux différents.(...) Les représentations sociales sont les principes organisateurs de ces rapports symboliques entre acteurs sociaux” (Doise, 1989:248).

Trata-se dos princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo, ao mesmo tempo um campo de mudança simbólica e uma representação deste mesmo campo.

Abric, que lhes atribui um carácter experimental ao conferir-lhes um duplo papel de produto e processo de uma actividade mental pela qual um sujeito ou um grupo reconstitui a realidade com que é confrontado: “toute réalité est représentée, c’est-à-dire appropriée par l’individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l’environne” (Abric, 1994a:12).

Para Abric é esta realidade apropriada e reestruturada que constitui para o indivíduo ou grupo a realidade.

Isto permite definir a representação como “une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l’individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s’y adapter, de s’y définir une place” (Abric, 1994a:13).

Moliner (1994), para quem o objecto da representação deve estar inserido numa dinâmica social, afirma que os indivíduos formam as suas representações em função do tipo de experiência que mantêm com o objecto, das comunicações às quais estão expostos e das crenças individuais.

Para conhecê-las, é necessário identificar os elementos cognitivos de base, sobre os quais as representações são construídas.

Segundo este autor nem todos os objectos são geradores de representações, apenas os objectos “polimorfos”, ou seja, objectos que podem aparecer sob diferentes formas na sociedade, criam a necessidade de ser “representados”.

Por outro lado, essa representação é sempre produzida colectivamente, ou seja, por um grupo, mas não qualquer grupo.

Para o estudo das representações sociais, o grupo não se limita a um conjunto de indivíduos unidos pela interdependência ou por objectivos comuns, mas refere-se a um conjunto de indivíduos que mantêm determinada relação com o objecto de representação, seja porque ele é parte de sua existência, seja porque não têm como ignorá-lo.

Daí a necessidade de “certos” grupos construírem a sua própria “representação”, quando colocados diante de “certos” objectos, “ancorando-os” em sistemas de normas e valores culturais próprios de sua cultura, de sua tradição.

Para Moliner, a emergência de uma representação social está directamente condicionada à existência de um objecto polimorfo e que tenha um valor de *desafio* para um determinado grupo que, por sua vez, está em constante interacção com outros grupos.

Para Seca (2005:11), a representação social pode ser entendida como “un système de savoirs pratiques (opinions, images, attitudes, préjugés, stéréotypes, croyances), générés en partie dans des contextes d’interactions interindividuelles ou/et intergroupaux” .

Para este autor a posição social ou ideológica dos que a utilizam pode marcar uma representação na sua forma e no seu conteúdo, ou seja ela é socialmente determinada.

No entanto, nas informações, imagens, atitudes e crenças partilhadas por grupos de pessoas, que por vezes não se conhecem pessoalmente mas que herdaram um saber colectivo, os elementos que compõem a representação são mais ou menos estruturados, articulados e hierarquizados entre si, o que permite à representação ser a causa ou o factor de variáveis de pertença social ou de estatuto.

A representação surge também como um conjunto de referências semânticas e cognitivas (produto ou resultado de um processo) activadas segundo as finalidades e interesses dos actores sociais para comunicar, compreender as suas relações com o outro (Seca, 2005:11).

Constitui uma forma de “pensée évolutive, en mouvement, constructive, créatrice” (ibid.:11).

Pensamento em evolução, em movimento porque é produzido a partir das *reservas* de saber, de conhecimento científico, de tradições, de ideologias e de religiões inscritas nos diferentes períodos da História e nas mudanças da vida social (ibid.:15).

Pensamento construtivo e criativo uma vez que é um pensamento social construído num grupo e pelo grupo numa enorme variedade de situações.

As representações enquanto pensamento social são criativas pois não se limitam a reproduzir configurações já existentes, permitem aos actores sociais, em diferentes contextos e de acordo com os seus interesses e finalidades, relacionarem-se uns com os outros e compreenderem o contexto em que se encontram.

As representações, enquanto forma de conhecimento prático apoiado num sujeito e num objecto, são sempre representação de alguma coisa (objecto) e de alguém (sujeito) (Jodelet, 1989a:59). Daí existir uma forte ligação entre sujeito e objecto.

Autores como Seca (2005:32) afirmam “le sujet et l’objet qu’il se représente sont interconnectés. L’un et l’autre n’ont de signification que reliés entre eux par la représentation”. Para este autor (2005:32), a representação não é em si própria activa e significativa senão quando provém de um actor social (sujeito individual ou grupo) e porque se refere a qualquer coisa (objecto).

Para Abric (2001) a representação funciona como um sistema de pré-descodificação que permite a transformação e reorganização da realidade de modo a que esta se transforme em algo de comum para os indivíduos do grupo. Seca (2005:40) refere o modo como Abric (1987) considera a representação.

Esta serve de filtro interpretativo e de instrumento de descodificação favorecendo uma “production originale et un remodelage complet de la réalité, une réorganisation de type cognitif où les connotations idéologiques personnelles (attitudes, opinions) et collectives (valeurs, normes) prennent une place essentielle aussi bien dans le produit que dans le mécanisme de sa constitution”.

Para Deaux e Philogene (2001:5) o papel das representações sociais na apropriação de cada um dos indivíduos do mundo que o rodeia, enquanto membro de um grupo, é o de tornar o mundo inteligível.

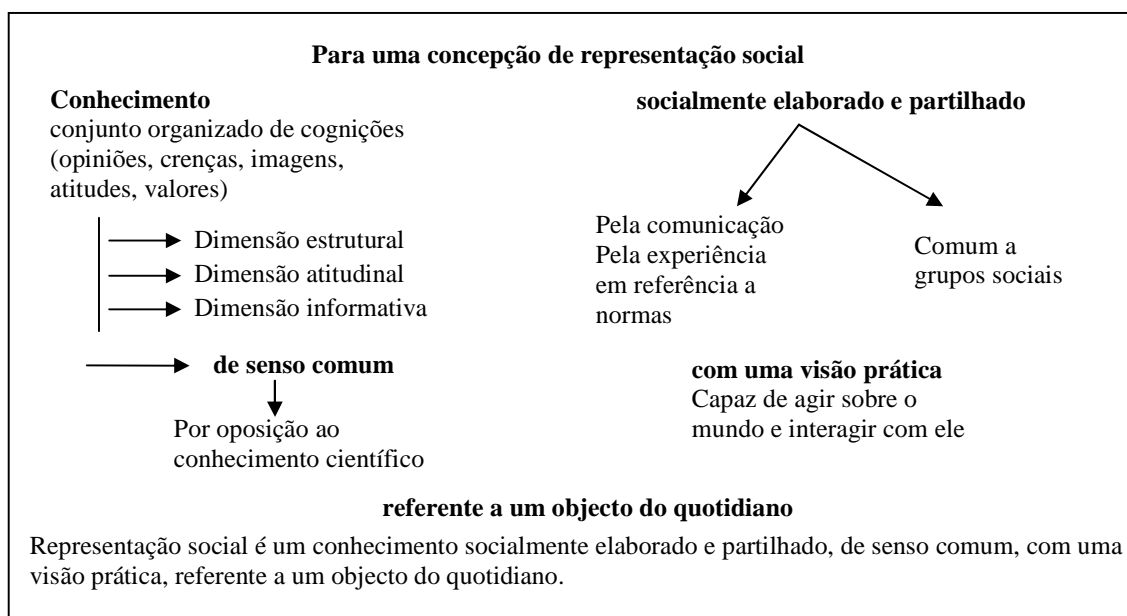
Afirmam ainda que as representações são construídas baseadas num saber partilhado e numa visão comum da realidade, actuando como pontes entre o mundo individual e o mundo social, pois o indivíduo não forma os seus pensamentos de um modo isolado, mas sim influenciado por outros.

Há, assim, uma partilha na compreensão e construção do mundo pois, segundo estes autores, “any interaction, whether between two individuals or two groups of individuals presupposes shared representations which enable us to name and classify the various aspects

of our social reality” (ibid.:4). “These shared representations shape our beliefs, ideas, attitudes, and opinions so as to give meaning to things and help us understand each other” (Deaux e Philogene, 2001:5).

Não existe um consenso no que se refere à natureza exacta dos elementos que constituem uma representação.

No entanto, parece haver um consenso em considerar a representação como um universo de crenças, de opiniões, de atitudes organizadas em torno de uma significação.



2.4. As principais funções das representações sociais

Situadas na fronteira do psicológico e do social, as representações sociais são um saber funcional que permite aos sujeitos ou grupos dar sentido às suas condutas e compreender a realidade. “Representations therefore always play a triple role of illumination (giving sense to realities), integration (incorporating new ideas or facts into familiar frameworks) and

partition (ensuring the common sense through which a given collectivity is recognized” (Moscovici, 2000:157).

As representações sociais têm funções cognitivas que permitem aos indivíduos integrar conhecimentos ou ideias novas no seu quadro de pensamento. Mas, segundo Moscovici (2000) os indivíduos não se limitam a esperar pela informação e a processá-la, constroem significados e teorizam a realidade social.

Existe uma relação dialéctica entre o individual e social, resultando daí as representações sociais como estruturas dinâmicas. Neste sentido, as representações são factores produtores de uma realidade, sendo determinantes na forma como o indivíduo interpreta uma situação e no modo como lhe responde. Ainda segundo este autor as representações sociais revestem uma funcionalidade específica: “la représentation contribue aux processus de formation des conduites et d’orientation des communications sociales” (Moscovici, 1976:73). “Résoudre des problèmes, donner une forme à interactions sociales, fournir un moule à la conduite sont des motifs puissants pour édifier une représentation” (ibid.:75).

Assim as representações sociais têm funções de interpretação e de construção da realidade. Dão uma maneira de pensar, de ver e de interpretar o mundo e a vida quotidiana. Constituem um sistema de interpretação no qual o meio envolvente se torna coerente e familiar, comumente aceite por um grupo, por uma organização. São elas que regem as relações do indivíduo com o mundo, com os outros e que permitem observar a realidade e transformá-la. Ajudam a comunicar e a agir, a partir do que é lícito, tolerável ou inaceitável no contexto social (Abric, 1994).

As representações “são um suporte básico dos actos comunicativos” (Vala, 1993:365), pois para haver comunicação são necessários esquemas de categorização e interpretação comuns e uma linguagem partilhada. Na comunicação orientam as actividades avaliativas e explicativas, quer nos consensos, quer nas argumentações e discussões entre os elementos de grupo ou entre grupos.

Têm funções de justificação das práticas, orientam condutas e comportamentos. Elas estabelecem relações entre grupos e as representações que cada grupo faz do outro, justificando as tomadas de posição e dos comportamentos. São por isso reguladoras de comportamentos de uma forma consciente e controlada ou não. São assim “comportamentos representacionais” resultantes da situação onde ocorrem e dos “factores pré-situacionais” que incluem os modos desejáveis de acção.

As representações sociais têm ainda funções identitárias, pois permitem a elaboração de uma identidade social e profissional compatível com o sistema de normas e valores social e historicamente determinados.

A relação entre identidades individuais e colectivas pode ser expressa através da definição de representação social definida por Jodelet (1989) que, sendo a representação social, individual, corresponde ao modo como cada um e todos os que a partilham é afectado por ela, nas atitudes, opiniões e práticas.

Para Abric (1984) e Flament (1989), a identidade colectiva, resultante das representações que correspondem ao entrelaçar das acções de diferentes sujeitos de posições sociais distintas, possui uma estrutura constituída por um núcleo com função integradora e uma periferia com função adaptativa.

No núcleo central estão os conteúdos centrais da identidade e é nele que se podem verificar mudanças de significação por integração de novas componentes, mas nunca mudanças de sentido que possam destruir a própria identidade. É a especificidade de cada grupo social que contribui para a especificidade das suas representações, tal como a especificidade das representações possibilita a diferenciação entre grupos sociais (Moscovici, 1961). A dinâmica das relações entre grupos (Vala, 1993:367) pode conduzir a modificações adaptativas nas representações. Segundo Vala (ibid.: 367) Doise (1983) identifica três níveis de relação entre grupos – comportamental, avaliativo e representações. Ainda segundo o mesmo autor, se houver mudanças num destes níveis, haverá mudanças adaptativas nos outros.

São as representações de cada grupo que direccionam as relações entre grupos, pois cada um dos grupos possui um sistema de representações prévio à interacção.

Sintetizando, as representações sociais têm uma função de organização significativa do real. Uma função cognitiva de integração do que é novo. Sendo um modo de conhecimento, funciona como um sistema de interpretação da realidade. Justificam o comportamento e as tomadas de posição. Asseguram uma orientação das condutas e dos comportamentos. Constituem e reforçam a identidade dos grupos.

Funções das representações sociais:

- ⇒ Asseguram uma orientação das condutas e comportamentos nas relações sociais
- ⇒ Enquanto modo de conhecimento funcionam com um sistema de interpretação da realidade
- ⇒ Uma função de organização significativa do real
- ⇒ Uma função cognitiva de integração do que é novo
- ⇒ Constitui, preserva e reforça a identidade dos grupos
- ⇒ Justificam os comportamentos e as tomadas de posição nas relações sociais
- ⇒ Facilitam a comunicação social

3. Cognição Social e Representações Sociais

3.1. A cognição social

A cognição social é o processo que orienta as condutas de um sujeito frente a outros indivíduos. No início dos anos noventa, o modelo dominante da cognição social considera o indivíduo como *avarento cognitivo* (cognitive miser).

A cognição é social pela relação com o seu objecto (igual para pessoas e grupos), isto é, o social refere-se ao objecto da cognição. O ponto fulcral deste modelo é a concepção do indivíduo como processador de informação com capacidade limitada. Neste modelo existe

uma realidade objectiva, neutra. O raciocínio do homem é universal (processos de tratamento da informação próprios à espécie humana). Daí, na sua relação com o mundo, o indivíduo enquanto máquina pensante enfraquecida e de raciocínio enviesado, adoptar estratégias para simplificar problemas complexos. Estas, não sendo as mais correctas, aumentam a rapidez e a eficiência de resposta. Consequentemente, os erros e enviesamentos no tratamento da informação são considerados como resultados das características do sistema cognitivo e não devido às motivações.

O conhecimento é um saber *naïf* ou senso comum errado e enviesado. O objectivo da maioria das investigações em cognições sociais é de analisar estes erros. No entanto, ao longo dos anos noventa emergiu um novo modelo de cognição social, no qual o indivíduo é conceptualizado como *tático-motivado*, o indivíduo é considerado como um pensador com múltiplas estratégias cognitivas capazes de escolher baseado em objectivos, motivações e necessidades, umas vezes com o intuito de adaptação, outras como escolhas tácticas defensivas.

3.2. Cognição social e representações sociais – abordagens diferentes do saber *naïf* ou senso comum

“Les représentations ne sont pas exclusivement cognitives, elles sont aussi sociales, ce qui précisément fait leur spécificité par rapport aux autres productions ou mécanisme cognitifs” (Abric, 1994a:14). Segundo este autor a análise e compreensão das representações sociais pressupõe sempre uma abordagem sociocognitiva que integra as duas componentes da representação: a componente cognitiva e a componente social.

A primeira refere-se à *textura psicológica* da representação regida pelos processos cognitivos. A componente social influencia estes processos cognitivos nos quais se elabora ou se transforma uma representação. “La coexistence de ces deux logiques permet de rendre compte et de comprendre, par exemple, pourquoi la représentation integre des contradictions apparents” (Abric, 1994a:14).

Também Flament considera que “une représentation sociale est un ensemble organisé de cognitions relatives à une objet, partagées par les membres d’une population homogène par rapport à cet objet” (Flament, 1994:37). Este autor refere que as propriedades essenciais das cognições que constituem uma representação são a prescrição e/ou descrição.

O aspecto prescritivo da cognição, que engloba as lógicas deontológicas e as normas, é o elo fundamental entre a cognição e as condutas. O aspecto descritivo de uma cognição é o modo como os sujeitos utilizam os termos descritivos acerca de um objecto. No domínio das representações sociais “les deux aspects sont à chaque fois présents, distinguables au niveau discursif, mais non au niveaux cognitif” (ibid.:38).

Nas representações sociais o raciocínio do saber *naïf* ou senso comum é lógico e adaptado à gestão da vida quotidiana. A realidade social é construída pelo indivíduo. O raciocínio do indivíduo depende da sua inserção social. O social refere-se ao sujeito da representação.

Cognição social	Representações sociais
O raciocínio do saber <i>naïf</i> é errado e enviesado	O raciocínio do saber <i>naïf</i> é lógico e adaptado à gestão do quotidiano
A realidade é objectiva e neutra	A realidade é social e construída
O raciocínio do indivíduo é universal	O raciocínio do indivíduo depende da sua inserção social
O “social” refere-se ao objecto da cognição	O social refere-se ao sujeito da representação
Análise das condutas humanas em função da interpretação que o indivíduo faz do seu ambiente social	Análise das condutas humanas em função do modo como o indivíduo interpreta e constrói o seu ambiente social

Vala (1993:373) sistematizou as principais diferenças entre as orientações na cognição social e as orientações na análise das representações sociais:

- 1- nas representações sociais, o estudo dos conteúdos e a sua ligação aos contextos históricos, culturais e ideológicos é um objectivo essencial, na cognição social, que visa a elucidação de processos individuais, os conteúdos não são, geralmente relevantes;

2- nas representações sociais as questões fundamentais centram-se nos processos de interação e de influência que orientam a construção e a dinâmica do pensamento social, na cognição social as questões fundamentais são os processos internos através dos quais o conhecimento se forma e transforma;

3- nas representações sociais o pensamento social é concebido numa perspectiva *molar* na qual se articulam e envolvem as configurações do conhecimento, na cognição social compreender o conhecimento equivale a descrever sucessivos processos e estruturas *simples*, numa tradição *molecular* em psicologia.

4- nas representações sociais o plano cognitivo é articulado com os planos avaliativo e emocional, na cognição social o plano emocional não é considerado.

Vala (1993) considera que a articulação entre os conceitos de representação social e *esquema* pode ser frutífera, pois apesar de terem diferenças têm também algumas semelhanças.

Ambos os conceitos atribuem um papel determinante às estruturas cognitivas na produção do conhecimento social. São estruturas de conhecimento, nas quais a actividade cognitiva e simbólica corresponde ao modelo O-S-O-R (Organisme-Stimulus-Organisme-Réponse) que guiam e facilitam o processamento da informação social.

No entanto, este processamento nas representações sociais é considerado como profundamente relacionado com os processos intergrupais, sendo criado através das interações sociais e na aplicação das teorias, o que não acontece no conceito de esquema em que o conhecimento é conceptualizado sobretudo como resultado de um processamento de informação onde interagem dados e teorias.

Outra semelhança entre os dois conceitos é que, quer os esquemas, quer as representações são vistos como um produto de um mesmo processo básico – a categorização. “E, em ambos os casos, não é restringido à organização do meio, mas igualmente entendido como princípio organizador das relações entre os agentes sociais” (Vala, 1993:375).

Vários autores consideram que o “entrecruzamento temático e conceptual destas duas perspectivas de análise do conhecimento social da realidade poderá ser benéfica para ambas” (Vala, 1993:373), pois o conceito de representações sociais consegue um novo olhar sobre os problemas formulados e analisados no quadro do paradigma da cognição social.

Também Jodelet (1989:75) afirma “penser la cognition comme quelque chose de social ouvre en fait des voies de recherche nouvelles. Il en va de même pour les sciences sociales qui n’ont pas intégré dans leur approche de la pensée social la dimension proprement cognitive et ne sont pas en mesure de penser le social como cognitif”.

Cognição social e Representações sociais

1. Objecto de estudo similar (psicologia do senso comum)
2. As representações como forma de cognição (um saber, um conhecimento de um objecto da realidade social)
3. Representações definidas como um conjunto de cognições - a construção do conhecimento implica processos cognitivos:
 - a) a categorização
 - b) a esquematização
 - c) a atribuição causal
 - d) as atitudes

4. Representações e Relações Intergrupais

Segundo Moscovici (1961) só é possível compreender a evolução e a organização de uma representação situando-a numa dinâmica social. Esta dinâmica remete para a estrutura da sociedade propiciadora de diferenciações e relações entre os indivíduos que constituem diferentes campos sociais e consequentemente diferentes grupos sociais.

“Numa definição ampla, grupo é um conjunto de pessoas interdependentes na realização em comum de um ou vários objectivos” (Serruys, 1976:36).

“(…) é um conjunto de pessoas associadas com certa permanência, e em interacção e comunicação, vinculadas entre si em obediência a normas, interesses e valores que as solidarizam no prosseguimento de objectivos comuns” (Gonçalves, 1969:60).

“(…) unité collective visant une oeuvre commune, s'exprimant par des attitudes et des comportements communs” (Maisonnette, 1969:72).

Estas três definições de grupo que consideram grupo como um conjunto de indivíduos que prosseguem objectivos comuns, dando realce ao fenómeno de interdependência.

As caracterizações e tipificações dos grupos são inúmeras de acordo com diferentes pontos de vista. Vala (1993:382) identifica duas posições teóricas sobre grupos sociais, uma que enfatiza o processo de categorização social (um grupo de indivíduos que partilham um atributo comum – grupos pré-estruturados), outra que enfatiza os fenómenos de interdependência e estrutural, como objectivos comuns, forma de organização (grupos estruturados).

Cooley identifica dois grandes grupos, os “grupos primários, restritos ou microgrupos – são aqueles em que cada um dos participantes se encontra normalmente em condições de entrar em contacto directo com os outros” (citado por Serruys, 1976:37).

Os grupos primários mais frequentes são a família, uma comissão de direcção, um grupo de amigos, etc.. Os grupos secundários ou macrogrupos – nestes, existem agentes de comunicação que se interpõem entre os membros para permitirem que actuem. Exemplos deste grupo são uma grande empresa industrial ou comercial, um partido político, etc.. Estes grandes grupos dividem-se geralmente em subgrupos formais e informais.

Os grupos formais têm um estatuto codificado, institucionalizado, uma organização hierárquica, líderes designados. Entre os membros, a relação é exercida através de funções e de redes de comunicação previamente definidas. “Grupos formais são os que são criados pelos dirigentes com a finalidade de desempenharem tarefas específicas visivelmente relacionadas com a missão da organização na sua totalidade” (Schein, 1982:114).

Nos *grupos informais* a relação entre os seus membros resulta de múltiplas interacções não pré-estabelecidas, em que as dinâmicas se vão gerando consoante as afinidades dos indivíduos (afectivas, ideológicas, religiosas, etc.). “Os grupos informais têm apenas uma existência e uma estrutura de facto, o conteúdo das funções não é predeterminado, mas fruto das interacções que se estabelecem no seio do grupo” (Serruys, 1976: 37).

A consideração dos grupos formais e estruturados suscita uma perspectiva de análise e diferenciação das representações sociais.

Vala (1993:383) ao referir-se ao funcionamento dos grupos estruturados cita Lewin como o autor que lança os fundamentos de análise das representações no interior de um grupo: “parece impossível prever o comportamento grupal sem ter em conta os objectivos do grupo, as suas normas e valores e a forma como vê a sua própria situação e a de outros grupos” (Lewin, 1947).

Deste modo as representações sociais partilhadas por um grupo social estão também associadas às relações intergrupais. Doise (1992) coloca a análise das representações no quadro das relações intergrupais, estabelecendo uma relação entre estes dois fenómenos.

Também Moscovici (1961) afirma que “é a natureza das relações desenvolvidas entre os grupos que estrutura as suas representações, ao mesmo tempo que estas se tornam justificadoras e antecipadoras dessas mesmas relações” (Vala, 1996:21). Este autor salienta ainda que se é a especificidade de cada grupo social que contribui para a especificidade das suas representações sociais, então esta especificidade das representações contribuem para a diferenciação dos grupos sociais.

Segundo Jodelet, as representações sociais são estruturadas segundo estratégias de grupo e servem e justificam os comportamentos do grupo, isto é, têm uma função de “justification anticipée ou rétrospective des interactions sociales ou relations intergroupes” (1989a:69).

Indivíduos pertencentes a um grupo mantêm relações significativas uns com os outros. Goffman (1993:102) menciona dois aspectos fundamentais dessas relações. O primeiro identifica um vínculo de dependência recíproca que liga os membros de um grupo.

Cada um é forçado a confiar na conduta correcta dos outros, e o grupo, por seu lado é forçado a confiar em cada elemento. No entanto realça o facto de, enquanto o desempenho de um grupo se desenvolve, qualquer indivíduo desse grupo poder abandonar a representação ou perturbá-la com a adopção de um comportamento indevido.

Em segundo lugar, os indivíduos enquanto membros de um grupo formal são “cúmplices na salvaguarda de uma determinada apresentação das coisas. São obrigados a definir-se uns aos outros como pessoas que sabem (...) e tendem a ligar-se uns aos outros através daquilo a que poderemos chamar os direitos de “familiaridade” que o autor identifica como uma modalidade de relação bastante formal, automaticamente conferida e recebida a partir do momento em que o indivíduo se integra na equipa” (Goffman, 1993:103).

O indivíduo representar-se a si próprio, o representar os outros e o mundo só é possível através da interacção. Goffman define interacção como “a influência recíproca dos indivíduos sobre as acções uns dos outros numa situação de presença física” (ibid.:26). Quando, reciprocamente, o indivíduo age como um estímulo e provoca a resposta de um outro, existe interacção. A interacção é assim um processo circular.

Um indivíduo que inicia um novo papel na sociedade, resultante de uma nova posição social, parece não ter necessidade de que lhe digam como se comportar. Bastam-lhe algumas indicações, parte-se do princípio que este já possui informação suficiente sobre o grupo social de que começa a fazer parte.

As representações sociais permitem aos indivíduos definir-se enquanto grupo com a partilha de certos interesses, de um relacionamento entre eles, que tenham objectivos comuns e onde existam normas que orientem e limitem as suas actividades

A conduta do grupo é um processo complexo, influenciado pelas acções e interacções dos seus membros, que estimulam o crescimento grupal. Bales (1979, citado por Jesuíno, 1987:180), psicólogo americano, a partir da observação de *grupos de discussão* elaborou uma categorização que permite demonstrar que a interacção se situa a dois níveis, *o da afectividade*, que por sua vez pode ser positivo ou negativo, e *o das tarefas propriamente*

ditas, permitindo observar que as interacções não são uniformes nos grupos, diferindo no número e no tipo consoante a influência e o papel de cada elemento do grupo.

As acções e interacções estão ainda dependentes das representações sociais e das atitudes de cada um dos membros do grupo.

Esta heterogeneidade do grupo, quer em atitudes quer em aptidões, pode traduzir-se numa riqueza potencial, pois permite a confrontação de ideias diferentes, além de favorecer a criatividade, estimulando o funcionamento do grupo.

No entanto para que o grupo funcione, tem de existir um certo grau de *homogeneidade*, que permita ao grupo adoptar normas e ter objectivos, um *acordo* dos membros do grupo acerca das funções, tarefas e objectivos, uma *complementaridade*, mais do que competitividade pelos papéis, a *satisfação* das mútuas necessidades dos seus membros e o *respeito* pela diversidade entre os membros do grupo.

A diversidade dos membros do grupo é uma realidade tendo por base aquilo que se chama, em linguagem comum, uma filosofia de vida, baseada num sistema de valores criados pelo próprio indivíduo, inculcados pela cultura dominante do seu meio.

O indivíduo vai acumulando um reservatório de respostas alternativas e constrói um sistema de valores que é fruto dos seus próprios julgamentos. Por outro lado, o indivíduo é possuidor de qualidades inatas com diferentes aptidões que o levam a actuar de uma dada maneira.

A experiência individual é também determinante na resposta às situações. Todos os indivíduos possuem diferentes experiências que ajudam a formação da personalidade.

Assim, pela “diferente formação cultural, pelas diferentes experiências adquiridas no grupo social” e, também, as de “carácter pessoal”, se explicam tantas diferenças individuais. Temos um sentido de valores que “varia com o grau de aceitação e de importância que damos às coisas” (Beal et al., 1972:45)

Esta importância está directamente ligada às motivações de cada indivíduo, associadas aos seus desejos ou necessidades básicas:

— “Fisiológicas, isto é a necessidade de manutenção do corpo, de se sentir bem, de dormir, de comer, etc..

— De segurança, libertação do medo, protecção contra ameaças físicas e psíquicas.

— De pertença, desejo de ser aceite, objecto de amizade, de o seu afecto ser aceite e correspondido.

— De reconhecimento social e de estatuto, desejo de ter prestígio, de ser considerado, de o seu valor e importância serem reconhecidos.

— De auto-realização e saber, autonomia, vida pessoal, equilíbrio emocional, curiosidade intelectual, desejo de explorar novas informações e experiências” (Parreira, 1989:15).

Cada membro do grupo tem uma história pessoal, necessidades e responsabilidades que afectam o seu funcionamento no grupo. A acção de cada indivíduo tem por base a sua filosofia de vida, construída com qualidades inatas, com os seus valores incutidos pela cultura dominante do meio a que pertence, e também com valores fruto dos seus próprios julgamentos.

A sua experiência individual é também determinante nas respostas às situações e às tomadas de decisão para um desempenho “socializado”, moldado e modificado de modo a adaptar-se à interpretação e expectativas do grupo e da sociedade a que pertence.

As tomadas de decisão implicam processos complexos, isto é dependentes do modo como as informações são recolhidas e tratadas pelo sujeito, e são subjectivas porque influenciadas pela forma individual de entender e interagir com o grupo e o mundo.

No entanto o processo da tomada de decisão é também influenciado pelos outros elementos do grupo e pelo ambiente que o rodeia. Assim, a tomada de decisão é influenciada pelas representações sociais do indivíduo, mas por outro lado a tomada de decisão também interfere nas representações sociais, quer confirmando-as, quer introduzindo divergências.

As representações são, assim, processos que permitem ao indivíduo a tomada de decisão influenciada pelos múltiplos processos individuais, interindividuais e intergrupais.

São as representações sociais que, enquanto processo, permitem aos indivíduos e ao grupo a construção da realidade, o que pressupõe processos de adesão e de participação dos actores. Moscovici (1976:48) identifica a representação social como processo, uma vez que é “uma actividade mental (...) um movimento de apropriação da novidade e dos objectos”, e como produto, uma vez que “designa conteúdos, organiza-se por temas e em discursos sobre a realidade”.

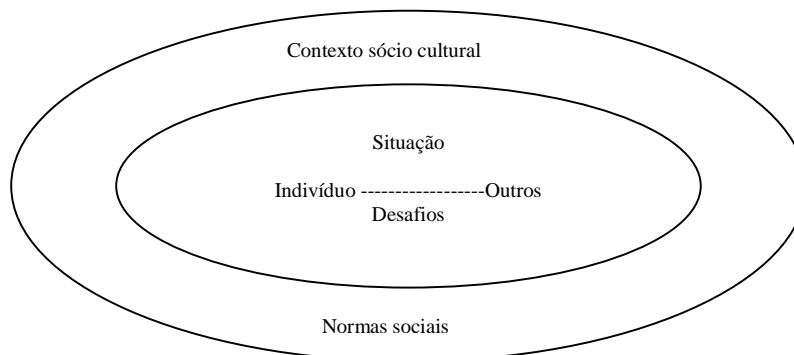
Considerando a representação social como processo e como produto que permite visões partilhadas, pelos actores e pelos grupos, da realidade, implica considerar o acto de representar algo, não corresponde a um mero acto de reprodução, mas sim a um acto de reconstrução. Assim a compreensão da organização de uma representação, exige que seja, por um lado, considerada como determinada pela estrutura da sociedade e, por outro, que seja considerada no quadro das relações intergrupais.

5. A Abordagem Psicosocial das Representações Sociais

Segundo Moscovici a psicossociologia não é uma verdadeira ciência “it must be admitted that social psychology is not truly a science. We wish to give it no appearance of science by using mathematical reasoning and the refinements of experimental method (...)” (2000:91) pois num estudo “a choice really had to be made, would our conceptual generalizations tend in a “psychological” or in a “social” direction?” (ibid.: 93). Este autor identifica três psicossociologias, a taxonómica, a diferencial e a sistemática, consoante se referenciam aspectos relacionados com o sujeito ou com o objecto. “Far from helping us to unify the subject, it has resulted in our having today not one but two or even three social psychologies” (ibid.: 105). No entanto, tratando-se de um campo transdisciplinar, a psicossociologia procura superar a dicotomia entre o psicológico e o social, identificando o indivíduo e as suas produções mentais como produtos da sua socialização em determinado grupo social.

Na psicologia social, as representações sociais, enquanto formas de pensamento prático, são, concomitantemente, campos socialmente estruturados que só podem ser compreendidos quando enquadrados nas suas condições de produção e atendendo aos núcleos estruturantes da realidade social, tendo em vista seu papel na criação desta realidade.

Abordagem Psicossocial das Representações Sociais



5.1. Organização interna das representações sociais

Para Seca (2005:37) as representações sociais têm uma estrutura hierarquizada que podem ser definidas como *syplexes*. Este autor define *syplexe* como conjuntos, associações, arranjos e articulações ou combinações de conjuntos de signos mais ou menos hierarquizados, extraídos do universo dos objectos que compõem o mundo, e que compreendem o conjunto dos elementos simbólicos que com ele se relacionam e formam as suas classes de constituintes. É a representação social enquanto *simplex* que permite que cada indivíduo faça a leitura do mundo, o reconstrua e se aproprie desse mundo.

Rateau (2004) identifica duas teorias proponentes da organização interna das representações sociais. A teoria do núcleo central, iniciada por Abric (1976) que considera a representação social como “en ensemble organisé de cognitions partagées par les membres d’une population homogène” (citado por Flament, 1994:37). Os elementos organizadores e

gestores de sentido, nesta teoria, são caracterizados por uma forte estabilidade e pelo seu carácter consensual no interior de um grupo.

Partilhar uma representação é partilhar um conjunto de crenças organizadas à volta de um núcleo comum pelo qual se define a identidade e homogeneidade de um grupo social. As variações inter-individuais encontram-se no sistema periférico. Isto é, independentemente do vínculo de dependência do sistema periférico ao sistema central há, de um lado, o lugar do consenso (sistema central) e, do outro, o lugar de eventuais diferenças inter-individuais (sistema periférico). No entanto estes dois elementos, segundo Abric (1993), funcionam como um todo, complementando-se, apesar de cada uma das partes ter um papel específico.

Para a teoria dos princípios organizadores proposta por Doise (1992), na qual se identifica um conjunto de princípios organizadores das diferenças entre as tomadas de posição individuais, são justamente estas divergências inter-individuais que permitem identificar quais são os principais organizadores da representação. Isto é, toda a representação é percebida como um conjunto de tomadas de posição divergentes a propósito de um certo número de princípios gerais que constituem o esqueleto da representação.

São estas tomadas de posição diferentes e não os pontos de referência nos quais elas estão inseridas que permitem definir a identidade de cada grupo. Doise (1992) considera que a significação de uma representação está sempre ancorada em significações mais gerais intervenientes nas relações simbólicas de um determinado campo social. Coloca a análise das representações no quadro das relações intergrupais. Cada grupo dispõe de um sistema de representações que lhe permite antecipar os comportamentos do outro e programar a sua própria estratégia de acção.

Assim a teoria do núcleo central tenta descobrir o que reúne os membros de um dado grupo e, para a teoria dos princípios organizadores, o importante é clarificar os princípios pelos quais os membros do grupo divergem ou não.

Moliner (1994), com o modelo bi-dimensional, procura integrar estas duas concepções teóricas explicativas das representações sociais, num conjunto explicativo único. Este modelo

de Moliner baseia-se na ideia de que se o consenso de que fala a teoria do núcleo central é o consenso que resulta da significação do objecto, então as divergências, pelas quais se interessa a teoria dos princípios organizadores, resultam da avaliação desse mesmo objecto. Ou seja, um mesmo princípio organizador pode gerar tomadas de posição consensuais e divergentes entre os elementos de um grupo.

É isto que Moliner (1995), num estudo junto de estudantes sobre a representação social de “estudo”, procura demonstrar. Neste estudo, se se pôde concluir que havia, nesta população, consenso quanto à dupla finalidade, pragmática e intelectual, dos estudos, houve, no entanto, divergências entre os que valorizam a finalidade intelectual e os outros. Assim, neste estudo, o princípio organizador seria a questão da “finalidade dos estudos” que gerou tomadas de posição consensuais quanto aos estudos com uma dupla finalidade (prática e intelectual), mas também tomadas de posição divergentes quanto à valorização destas duas finalidades.

Face a estes resultados Rateau (2004:3) questiona se duas representações são diferentes porque não se organizam à volta dos mesmos princípios organizadores ou porque os lugares de consenso que organizam um mesmo princípio organizador divergem de um grupo para o outro. Segundo o mesmo autor os grupos sociais podem partilhar os mesmos “pontos de referência” mas diferenciarem-se ao nível das tomadas de posição. São pois as tomadas de posição que se diferenciam e não os pontos de referência onde elas estão inscritas que permite definir a identidade de cada grupo em relação aos outros.

6. Análise Estrutural de uma Representação

O conceito de representação social constitui o objecto central da psicossociologia. Os objectos tomados como tema das investigações multiplicam-se. As abordagens metodológicas diversificam-se. “La richesse du concept le rend désormais incontournable dans l'étude compréhensive des objets sociaux et détermine une grande diversité dans les courants de recherche qui traitent des phénomènes représentatifs” (Guimelli, 1994:172).

Neste ponto tentar-se-á explicitar como se estruturam internamente as representações sociais.

6.1. Análise de similitude (Flament)

A análise de similitude foi aplicada por Flament (1981) nos estudos sobre a dinâmica das representações sociais. “Avec l’analyse de similitude (Flament, 1962, 1982, Degenne et Vergès, 1973) on espérait disposer d’une méthode permettant l’identification des items les plus connexes dans une ensemble discursif se rapportant à une représentation” (Moliner, 1994a:201).

Na sua base estão os seguintes pressupostos: uma representação social corresponde a um conjunto de cognomes, que operacionalmente são termos isolados ou sintagmas referentes aos itens dos questionários, (Rouquette, 1994:154) organizado segundo várias relações; essas relações podem ser *orientadas* (causalidade, hierarquia, implicação), ou *simétricas* (equivalência, antagonismo, semelhança), mas todas se podem graduar numa relação simétrica que traduz a ideia de “ir junto”; essas relações, em geral, não são *transitivas*, isto é, se por alguma razão A vai com B, e B com C por outras, pode acontecer que A e C não tenham uma razão para se associarem.

Esta abordagem é estabelecida a partir de um índice de distância que permite (Guimelli, 1994:175) examinar as ponderações médias de cada elemento identificado no campo representacional e de as localizar na ponderação evolutiva de modo estatisticamente significativa.

Permite ainda pôr em evidência as relações “fortes” entre os elementos, assim como os “movimentos”eventuais que caracterizam estas relações: reforço, alteração, nova ocorrência.

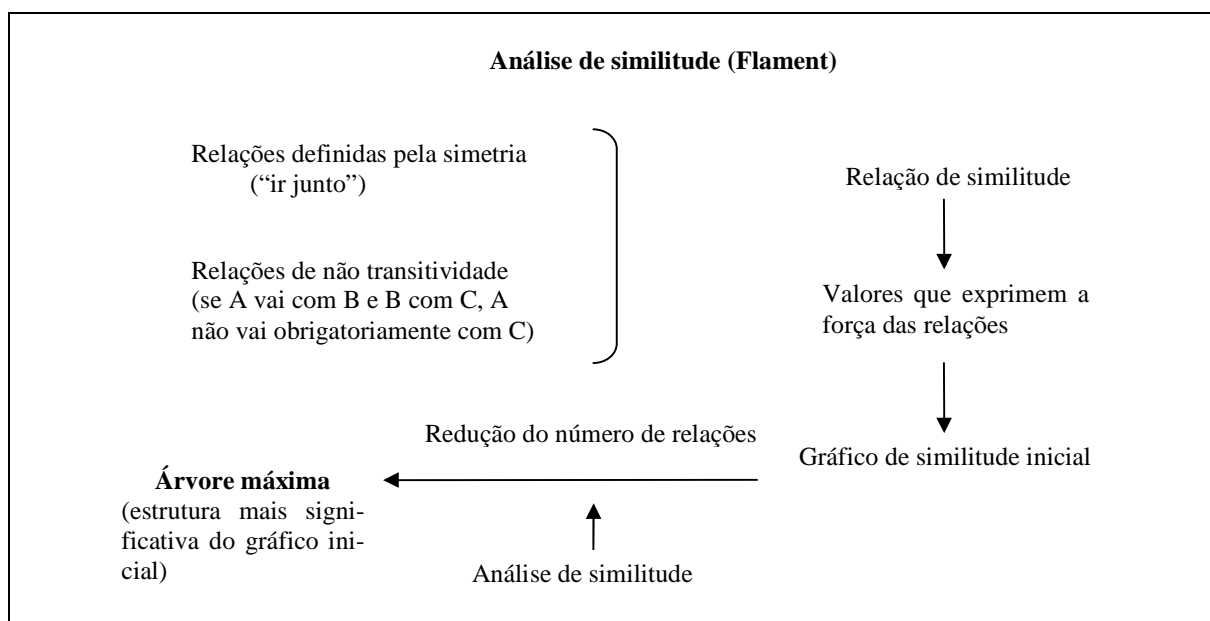
Essa relação pode ser expressa em índices de proximidade e representada num gráfico de ligações entre termos, formando árvores máximas de ligações entre os termos da representação.

Segundo este método de análise dos dados, os elementos constituintes da representação social mantêm entre si uma relação simétrica não transitiva a que Flament (1986) chamou *relação de similitude*. O autor admite que dois itens serão mais próximos numa representação quanto maior for o número de indivíduos que os aceitem ou rejeitem. Partindo deste pressuposto calcula-se um índice de contingência.

Este procedimento de análise resulta na construção de um gráfico de similitude inicial das relações estabelecidas entre os elementos da representação.

Pode ainda efectuar-se uma redução do número de relações, resultando um gráfico que traduz as *relações significativas* entre os termos mais característicos da representação para um dado grupo de indivíduos.

De acordo com Flament (1986), a *árvore máxima* mostra o cruzamento entre todos os termos da representação que têm alguma relação entre si.



6.2. A teoria do núcleo central

Para a teoria do núcleo central, uma abordagem estrutural das representações sociais, estas não são apenas um conjunto de processos puramente cognitivos, mas sim uma organização, uma estrutura atravessada por diferentes dimensões.

Para esta teoria as cognições constitutivas de uma representação estão organizadas à volta de um núcleo que determina as suas significações e a natureza das suas relações.

Vários estudos têm sido realizados sobre a estrutura das representações: (Abric, 1994; Flament, 1989; Rouquette e Rateau, 1998; Moliner, 1996, 2001, Philogene 2001, Seca, 2005).

Abric (1994a:13) define a representação “comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l’individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites. Et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s’y adapter, de s’y définir une place”. Segundo Abric (ibid.:18), a representação social é constituída por um conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes relativamente ao objecto. Estes elementos são organizados e estruturados, o que implica que a análise a uma representação e a compreensão do seu funcionamento obrigue a atender ao seu conteúdo e à sua estrutura.

Trata-se de identificar as estruturas elementares que constituem o cerne do sistema da representação em torno das quais ele se organiza – um sistema constituído pelos seus elementos centrais e periféricos. Assim o campo da representação social é hierarquicamente estruturado em centro e periferia.

Toda a representação é organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico que funcionam como uma entidade onde cada parte tem um objectivo específico mas complementar do outro. Existirá entre estes dois elementos uma relação dialéctica comparável à que se verifica entre a objectivação e ancoragem (Abric, 1994b:78).

A teoria do núcleo central de Abric (1976) constitui, como ele próprio afirma, uma abordagem complementar à teoria das representações de Mocovici: “a noção de

representação social à qual aderimos corresponde à descrita na teoria elaborada por Moscovici em 1961” (Abric 1994a:19). Moscovici (1961) apresentou o *núcleo figurativo* da representação como resultado da objectivação que constitui uma simplificação dos elementos referentes ao objecto e os torna elementos não discutíveis e assim integrados na realidade do senso comum.

Segundo Abric, a passagem conceptual da noção de modelo figurativo (Moscovici, 1976) para a do núcleo central corresponde a uma vontade de “passer du processus au produit”. A ideia essencial desta teoria é que toda a representação está organizada em torno de um núcleo central (Abric, 1994a:21).

O núcleo central ou sistema estruturante é “l’élément fondamental de la représentation cars c’est lui qui determine à la fois sa signification e son organization” (ibid.:21).

Este é composto por um ou mais elementos organizadores e gestores de sentido, caracterizado pela sua forte estabilidade e pelo seu carácter consensual no interior de um grupo.

Deste modo partilhar uma representação é partilhar um conjunto de crenças organizadas à volta de núcleo comum pelo qual se define a identidade e homogeneidade de um grupo social.

O núcleo central está directamente ligado e é determinado pelas condições históricas, sociais e ideológicas.

Também directamente associado a valores e a normas, ele define os princípios fundamentais à volta dos quais se constituem as representações sociais.

Ao ser fortemente marcado pela memória colectiva do grupo e pelas normas a que se refere, constitui a base colectivamente partilhada e consensual da representação social. Por isso é estável, coerente, resistente à mudança, sendo responsável pela continuidade e consistência da representação.

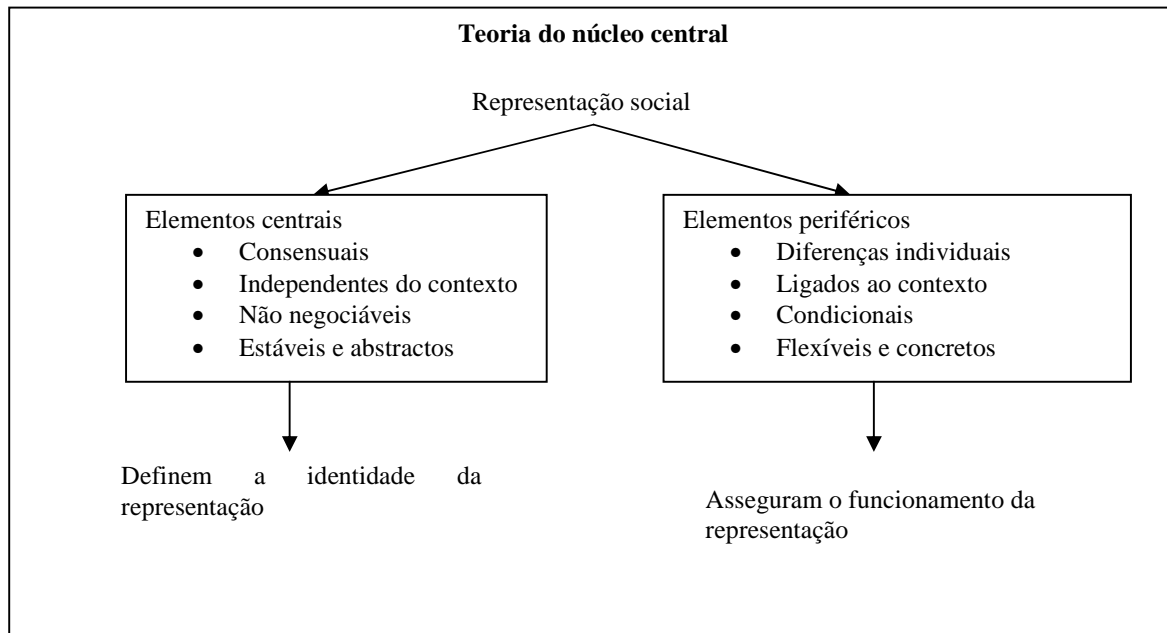
6.2.1 - Núcleo central

O núcleo central diz respeito às representações construídas em função de valores e normas vigentes cuja determinação social permite consenso.

Para Abric (1994b:73) o núcleo central é o elemento fundamental da representação porque é ele que determina a sua significação e a sua organização interna.

Ele é directamente determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, ou seja, fortemente marcado pela memória colectiva do grupo e pelo sistema de normas à qual se refere.

É assim a base comum, colectivamente partilhada das representações sociais. Flament (1989) faz corresponder o núcleo central a uma estrutura que dá coerência e sentido à representação.



6.2.2. Funções

A função do núcleo central é consensual. Ele é estável (Guimelli, 1994), coerente (Flament, 1994), unificador (Abric, 1996) e garante a permanência da representação.

Na teoria do núcleo central toda a representação social se estabiliza, organizando-se à volta do núcleo que contém o essencial das significações que os membros de um grupo associam a um determinado objecto. Os elementos do núcleo central que dão sentido à representação são a natureza do objecto representado, o sistema de valores e normas e a relação do objecto representado com o sujeito ou o grupo.

O núcleo central é o que caracteriza uma representação, ou seja, é o que lhe confere estabilidade e identidade, tornando-a resistente à mudança. A estabilidade é a propriedade essencial do núcleo central. Assim, a sua principal função é garantir a permanência da representação.

O núcleo cumpre duas funções essenciais. A função de “gerador”, correspondente à sua capacidade de determinar o significado, fornecendo valor e sentido aos outros elementos da representação, ditos elementos periféricos. “Le noyau central est l’élément par lequel se crée ou se transforme la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Le noyau central c’est ce par quoi les éléments de la représentation prennent un sens ou une valence” (Abric, 1994b:74).

O valor e o significado estão directamente dependentes do contexto, do espaço, do tempo do grupo, do sistema de valores do grupo, das experiências individuais e colectivas do grupo. É pois o núcleo central que gere as diferentes significações presentes numa representação, facilitando ao indivíduo e ao grupo a apropriação do objecto, tornando suas as novas significações do novo objecto. A função geradora do núcleo central permite-lhe gerar e gerir significações. A função de “organizador” do núcleo correspondente à sua capacidade de determinar a natureza dos laços que unem os elementos da representação. “De ce point de vue là, ce noyau central va être l’élément unificateur et stabilisateur de la représentation” (Abric,

1994b:74). Esta função organizadora é responsável pela estabilidade e coesão da representação, pois permite o encontro e a organização dos diferentes elementos e, assim, definir a relação entre o objecto social e a sua representação.

Abric (2001) acrescenta duas outras funções, a funcional (operatória e prática) e a normativa, que se concretiza por meio de uma norma ou atitude.

A dimensão funcional diz respeito aos elementos que permitem ao indivíduo e ao grupo agir. E realizar acções.

A função normativa do núcleo central intervém nas dimensões social, ideológica e afectiva. Assim, consoante a natureza do objecto e a finalidade da situação, os elementos centrais actuam directamente numa tarefa, sendo regidos por uma norma ou atitude dominante em relação ao objecto da representação.

Assim, segundo a teoria do núcleo central, o essencial das significações que os membros de um grupo associam a um objecto encontra-se nos elementos centrais da representação social desse objecto (Moliner, 2005).

6.2.3. Os elementos periféricos

Sendo o núcleo central a base da representação e que permite que esta seja estável, determinado social e historicamente, constituindo deste modo a base colectiva e social da representação, definindo a homogeneidade do grupo, existem outros elementos que, dependentes das características e contextos individuais, permitem que a representação seja flexível e dinâmica, permitindo inclusivamente, a sua transformação.

Esses elementos são os elementos periféricos, que não deixam de ter também um papel importante: “le système périphérique constitue le complément indispensable du système central dont il dépend. Car si le système central est essentiellement normatif, le système périphérique lui, est fonctionnel” (Abric, 1994b:79). Segundo o mesmo autor, estes elementos encontram-se hierarquizados, isto é, podem estar mais ou menos afastados do

núcleo central (1994a:25). Os que se encontram mais perto do núcleo têm um papel maior na significação da representação.

Para Abric (1996), o sistema de elementos periféricos tem um papel fundamental na dinâmica no funcionamento da representação, havendo uma dependência estreita entre estes e o núcleo central. O sistema de elementos periféricos constitui, segundo Abric, o essencial do conteúdo da representação, a sua parte mais acessível, mas também a mais viva e a mais concreta, pois o sistema de elementos periféricos “comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propôs de l’objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances” (1994a:25).

Para Seca (2005:75), estes elementos são chamados “periféricos”, “parce qu’ils sont rapportés à l’emprise du noyau central et sont déterminés par lui dans leur sens, leur degré de centralité, leur valeur et leurs fonctions”.

Para este autor também poderiam ser chamados *esquemas de concretização ou de ilustração* da representação porque, contrariamente aos elementos do sistema central, eles parecem, devido à sua diversidade e flexibilidade, presentes na maioria dos discursos (Seca, *ibid.*:75).

Os elementos periféricos dizem respeito às adaptações individuais das representações, em função da história de vida de cada membro desse mesmo grupo.

Assim, o núcleo central actua como elemento unificador e estabilizador das representações sociais construídas por um determinado grupo, enquanto os elementos periféricos constituem-se em verdadeiros sistemas que actuam no sentido de permitir uma certa flexibilidade às mesmas, de modo que, diante de elementos novos, estes últimos é que são accionados para realizar as devidas "adaptações", evitando, assim, que o significado central das representações, para aquele grupo, seja colocado em questão.

São, por conseguinte, os elementos do sistema periférico que permitem a existência da heterogeneidade de um grupo, sem que por isso deixe de ser grupo.

Deste modo a homogeneidade de um grupo surge ligada ao núcleo central e a heterogeneidade ao sistema periférico, uma vez que é este que é dependente das características dos indivíduos e do seu contexto social.

Ao possibilitar a integração de diferentes informações e práticas, proporciona o desenvolvimento de variações individuais e interindividuais da mesma representação (Molinari e Emiliani, 1996:43).

Para Seca, “ces cognitions favorisent essentiellement l’expression et l’intégration individuelle et permettent à l’hétérogénéité d’un groupe d’être viable” (2005:76). Seca afirma que os elementos do sistema periférico constituem “la partie quantitativement la plus notable des énoncés discursifs et des symboles par et dans lesquels peuvent se développer les représentations” (2005:76).

Os elementos periféricos são flexíveis e diversos, o que permite uma apropriação mais individualizada da representação, podendo ser os prescritores de comportamentos. São conceitos, percepções e valores que o sujeito até admite rever, negociar. Podem ser vistos como uma forma de protecção do núcleo central, absorvendo e reinterpretando as mudanças nas situações concretas, consentindo as trocas com outros grupos.

Functionam como um crivo de uma situação. “(...) les schèmes périphériques assurent le fonctionnement quasi instantané de la représentation comme grille de décryptage d’une situation: ils indiquent, de façon parfois très spécifique, ce qui est normal (et par contraste, ce qui ne l’est pas), et donc, ce qu’il faut faire comprendre, mémoriser (...). Ces schèmes normaux permette à la représentation de fonctionner économiquement, sans qu’il soit besoin, à chaque instant, d’analyser la situation par rapport au principe organisateur qu’est le noyau central” (Flament, 1989:229).

Vários estudos têm demonstrado que os indivíduos podem ter práticas que não estão de acordo com as representações. Para Flament, este desacordo inscreve-se no sistema periférico, que se modifica, protegendo, temporariamente, o núcleo central. “Des désaccords entre réalité et représentation modifient d’abord les schèmes périphériques, puis

éventuellement le noyau central, c'est-à-dire la représentation elle-même” (Flament, 1989:238).

O sistema periférico é constituído por certas cognições dependentes do núcleo, estando em relação directa com este, isto é, que a sua presença, a sua ponderação, o seu valor e a sua função são determinadas pelo núcleo (Abric, 1994a:25), mas dotadas de uma flexibilidade adaptativa que permite as tomadas de posição individuais.

O sistema de elementos periféricos constitui deste modo o conjunto de elementos que permitem “a interface entre a representação e a realidade” (Abric, 1996: 79).

Tal como já foi referido, que o processo de formação de uma representação não fica concluído se não ocorrerem a objectivação e a ancoragem, que desenvolvem entre si uma relação dialéctica, também o núcleo central e o sistema periférico são complementares e interdependentes.

Sendo a objectivação o processo que permite ao indivíduo transformar os objectos em esquemas figurativos, transformar o concreto e o abstracto em algo que pertence intrinsecamente ao indivíduo, poder-se-á estabelecer um paralelo com o conceito de núcleo central. Por outro lado, se a ancoragem permite tornar o não familiar em familiar e que o desconhecido possa ser integrado nas redes de categorias familiares, poder-se-á estabelecer um paralelismo com os elementos periféricos.

Segundo Molinari e Emiliani (1996: 44), o que estruturalmente aproxima os elementos periféricos e a ancoragem é o facto de ambos permitirem:

- a) “a integração do conhecimento, em termos de classificação e denominação dentro de categorias já bem conhecidas;
- b) a alocação a todos os elementos da representação, quer centrais quer periféricos;
- c) a instrumentalidade do conhecimento uma vez que a organização das representações reflecte as especificidades das dinâmicas sociais”.

Os elementos periféricos desempenham três funções junto do núcleo central.

6.2.4. Funções

Segundo Abric (1994b:79), enquanto o sistema central é essencialmente normativo, o sistema periférico é funcional. Este constitui a parte visível do núcleo central, a que é mais permeável às influências exteriores, permitindo a apropriação serena das informações sobre o objecto pelo núcleo central.

Os elementos periféricos permitem que a representação seja formulada em termos concretos, ancorados na realidade imediata. Eles constituem a parte mais acessível, mais concreta da representação, contendo informações retidas, seleccionadas e interpretadas acerca de um objecto.

Segundo Abric (1994a:25), estes elementos encontram-se hierarquizados em relação ao núcleo. Os mais próximos do núcleo têm um papel importante na concretização da significação da representação. Os mais afastados explicitam ou justificam esta significação.

Permitem ainda a adaptação da representação às mudanças no contexto, integrando elementos novos, isto é, o funcionamento da representação como guia imediato de leitura de uma dada situação. Assim assumem três funções essenciais.

Segundo Abric (1994a:25), a primeira função é a concretização. É aquela que apresenta o sistema periférico directamente dependente do contexto imediato, como resultado da ancoragem da representação na realidade e que permite a sua apresentação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis. Constitui a *interface* entre a realidade concreta e o sistema central (Seca, 2005:76).

Tem a função de protecção do núcleo central (Abric, 1998). Esta função permite a utilização da representação social no quotidiano, na comunicação e nas trocas entre indivíduos ou grupos diferentes (Seca, 2005:75). Permite ainda uma apropriação personalizada da realidade. A segunda função, devido à sua flexibilidade, é a de regulação e adaptação do sistema central às situações concretas. Este sistema é mais *poroso* (ibid.:75) do que o núcleo central, permitindo que uma nova informação possa ser integrada na periferia da

representação. É o sistema periférico que primeiro absorve as informações ou acontecimentos susceptíveis de pôr em causa o núcleo central, assumindo uma função prescritiva, pois é ele que indica os comportamentos ou o discurso a ter face a determinadas situações (Rouquette e Rateau, 1998).

Os elementos novos susceptíveis de colocar em causa os fundamentos de uma representação podem ser integrados através do sistema periférico, seja dando-lhes um estatuto inferior, seja reinterpretando no sentido da significação central, seja através da atribuição de um carácter de excepção, de condicionalidade (Abric 1994a:26).

É a de personalização das representações e das condutas, uma vez que consentem uma certa flexibilidade nas representações tendo em conta a apropriação individual do contexto em que elas se elaboram. Permite uma certa modelação individual da representação.

Permite, assim, a elaboração de representações sociais individuais organizadas à volta do núcleo central comum (Abric, 1994b:80).

Esta dimensão junta-se à dimensão reguladora, definida por Abric, na qual são os elementos periféricos que permitem a adaptação da representação à evolução dos contextos.

Parece ser então através desta função que é feita a adaptação da representação social à evolução do contexto social, da actualidade, sem sofrer alterações fundamentais.

A terceira função do sistema periférico é a de defesa ou protecção, considerado por Seca como um verdadeiro pára-choques das representações, capaz de absorver “l’indicible, l’injustifiable, le nouveau sans dommages pour le coeur du système sociocognitif” (2005:75).

Deste modo o núcleo central encontra-se protegido, pelo que a mudança ou transformação da representação ocorre no sistema periférico.

Segundo Abric “the transformation of a social representation will only be effective when its central core itself will be transformed” (1996:79).

Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação social (Abric, 1994:80)	
Sistema central	Sistema periférico
Ligado à memória colectiva e à história do Grupo	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Consensual – define a homogeneidade do Grupo	Suporta a heterogeneidade do Grupo
Estável, coerente e rígido	Flexível – suporta as contradições
Resistente à mudança	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções: - Gera o significado da representação - Determina a sua organização	Funções: - Permite a adaptação à realidade concreta - Permite a diferenciação do conteúdo - Protege o sistema central

Para se compreender a dinâmica das representações é necessário ter em conta a sua organização interna dando visibilidade à interacção entre o núcleo central e os elementos periféricos.

Flament (1989:85) afirma que o funcionamento do núcleo central só se compreende numa dialéctica contínua com o sistema periférico. Segundo Flament (1989:227), durante muito tempo a teoria do núcleo central de uma representação não passava de uma hipótese.

Foi Moliner (1988, citado por Flament 1994a) que demonstrou experimentalmente que os elementos de uma estrutura cognitiva são afectados por uma graduação quantitativa de centralidade ou de importância.

Abric acrescenta a noção de centralidade qualitativa e estrutural, o núcleo central.

Abric (1994b:74) refere que a centralidade de um elemento não pode ser exclusivamente pela sua dimensão quantitativa. Não é pelo facto de um elemento ser quantitativamente importante na representação que ele é central.

O que importa é a sua dimensão qualitativa, isto é, o facto de este elemento dar sentido ao conjunto da representação, estar em relação directa com a significação da representação.

Assim, segundo o autor, é possível dois elementos serem quantitativamente equivalentes e um pertencer ao núcleo central e outro não.

Também Flament (1989:227) refere que os estudos empíricos mostram que se podem observar elementos de centralidade quantitativamente iguais, mas que diferem qualitativamente, fazendo uns parte do núcleo central e outros não.

Flament considera os elementos periféricos como esquemas periféricos, organizados pelo núcleo central, que asseguram de forma instantânea o funcionamento da representação, funcionando como uma grelha de interpretação de uma situação (1989:209).

Segundo Abric (1994a:27), Flament atribui a importância destes esquemas (elementos periféricos) no funcionamento da representação, pelas suas três funções: prescritores de comportamentos; modeladores personalizados e protectores do núcleo central.

Como prescritores de comportamentos os esquemas periféricos indicam ao indivíduo numa dada situação o que é normal fazer ou dizer e guiar a acção ou as reacções dos indivíduos de maneira instantânea, sem necessidade de recorrer às significações centrais.

Como modeladores personalizados das representações, uma vez que permitem que uma única representação (organizada à volta do mesmo núcleo central) possa originar aparentes diferenças, ligadas à apropriação individual ou a contextos específicos e que se traduzem por comportamentos relativamente diferentes, mas compatíveis com um mesmo núcleo central.

Como protectores, pois protegem, em caso de necessidade, o núcleo central, suportando as contradições entre as novas situações e o núcleo central, como já foi referido (Abric, 1994a:27).

6.2.5. Zona Muda das representações sociais

A teoria do núcleo central (Abric, 1976, citado por Abric, 1994, 1994a; Flament, 1987,1989; Guimelli et Rouquete, 1992; Moliner, 2005) apareceu com fins experimentais sobre a transformação da representação social. A Escola de Aix-en- Provence e a de Montpellier têm desenvolvido trabalhos de análise estrutural das representações procurando identificar os elementos centrais das mesmas.

Abric (1976 citado por Abric, 1994a) identifica no núcleo central os elementos funcionais e normativos. Moliner (1994) identifica, na representação social, os *campos*, propondo um modelo *bi-dimensional*, localizando no núcleo central o *campo* das normas. Flament (1994) considera a representação social totalmente composta por *prescrições* que, conforme as situações, poderiam ser funcionais ou descritivas.

Flament (1999, citado por Menin, 2007) desenvolveu um estudo sobre as representações sociais de alunos sobre “estudo”. Partindo do pressuposto que os questionários que se usam para descrever representações são reflexo do discurso normativo acerca do objecto, pediu aos alunos que respondessem ao questionário em três tipos de situações diferentes: como alunos; como alunos mas na condição de serem bem vistos pelos professores; e como alunos mas na condição de serem mal vistos. Nesta pesquisa encontra diferenças significativas nas respostas consoante as situações em que foram respondidos os questionários.

Guimelli e Deschamps (2000, 2004) desenvolveram também estudos sobre representações em diferentes contextos de produção de resposta, condição *normal* (responder por si mesmo) e condição de *substituição* (responder por outro), concluindo que os indivíduos responderam do modo que pensam ser socialmente aceitável, levando-os a *mascarar* avaliações socialmente negativas sobre o objecto.

Nestes estudos, os autores, ressaltam a influência das condições em que as representações são recolhidas nos dados obtidos, principalmente quando o objecto de representação é sensível às normas sociais.

Assim, estes estudos de Abric, Guimelli e Deschamps revelam o efeito da adaptação do discurso dos inquiridos às normas sociais. Quando os indivíduos respondem por si têm tendência a responder de modo a não demonstrar representações condenáveis pelos grupos de referência.

É a hipótese da *zona muda* (zone muette) das representações sociais, composta por elementos da representação que não são expressas pelos indivíduos, em condições normais de

produção, para evitar o conflito com valores morais ou normas de um determinado grupo, ecos emocionais de fortes normas culturais.

Estes estudos procuram comprovar a existência da zona muda das representações sociais (Abric, 2003), isto é, os espaços das representações que, embora sejam comuns a um determinado grupo e nele partilhadas, não se revelam facilmente nos discursos diários e, ainda mais, nos questionários de investigação, pois são consideradas como inadequadas em relação às normas sociais vigentes. Os estereótipos negativos e os preconceitos são disso exemplo.

A maior parte dos estudos em representações sociais baseia-se nas verbalizações dos indivíduos nas entrevistas, questionários e outros instrumentos identificadores dos discursos. Abric (2003:61) levanta o problema da confiabilidade dos dados obtidos: *as pessoas que interrogamos dizem-nos mesmo o que pensam?* O autor ilustra este problema referindo-se às estatísticas realizadas em França a respeito das eleições presidenciais de 2002.

Embora as estatísticas mostrassem Le Pen em terceiro lugar nas intenções de voto (depois de Chirac e Jospin) os resultados reais colocaram-no em segundo. Ora, para o autor, provavelmente as pessoas entrevistadas antes das eleições não revelaram as suas intenções de voto por temerem ficar mal vistas.

Para Abric (2003:62), esta zona pode ser composta por certos elementos do núcleo central de uma representação que estão *adormecidos*, não por que não estejam activados, mas porque são *não-expressáveis*.

Assim, certos elementos da representação, mesmo aqueles que podem ser centrais, podem ficar *escondidos* ou *mascarados* de forma que o que aparece são os elementos periféricos.

Considerando, ainda, que os elementos do núcleo central podem ser funcionais ou normativos, Abric (2003) sugere que os que ficam na zona muda são os normativos, pois são estes, mais ligados a avaliações e valores, que aparecem como ilegítimos para o grupo de pertença do indivíduo que representa.

Abric conclui que “para certos objectos, em certos contextos, existe uma zona muda de representação social. Esta zona muda é composta de elementos da representação que não são verbalizados pelos sujeitos nos métodos clássicos de recolha de dados” (2003: 61).

Segundo Guimelli e Deschamp (2000), a zona muda é composta por elementos da representação que são *contra-normativos*, isto é, cognições ou crenças que não são expressas pelo sujeito em condições normais de produção, pois podem entrar em conflito com valores morais ou normas de um determinado grupo.

Para se identificarem os elementos da zona muda de representação será necessário desenvolver métodos específicos de investigação, uma vez que esta zona é constituída de elementos contra-normativos e, para que o indivíduo os revele, será necessário reduzir a pressão normativa sobre o indivíduo que representa.

Abric (2003) afirma que, numa primeira análise, a pressão normativa tem a sua origem em dois elementos da situação: o próprio indivíduo e o seu grupo de referência, e será sobre estes dois aspectos que actuarão as técnicas para identificar a zona muda.

A primeira – técnica de substituição, a partir de quem fala, se por si ou por outros – visa reduzir a pressão normativa, reduzindo o nível de implicação pessoal do sujeito em relação à representação do objecto.

A segunda – técnica de descontextualização normativa – visa reduzir a pressão normativa colocando o sujeito num contexto mais distante de seu próprio grupo de referência, permitindo-lhe, assim, exprimir mais livremente seu pensamento através da redução dos riscos de julgamento negativo da parte dos seus interlocutores.

No entanto, Abric (2003) identifica um limite à técnica de substituição, ao afirmar que esta apenas permite colocar a hipótese de que as representações recolhidas são da zona muda, pois pode acontecer que as representações fornecidas na substituição sejam representações que os sujeitos têm do grupo de referência e não as da zona muda.

Concluindo sobre as condições de existência da zona muda, Abric (2003) chama a atenção para o facto de que esta diz respeito a um certo tipo de representação, aquelas que

representam objectos *sensíveis* impregnados de valores sociais reconhecidos e partilhados. *Sensíveis* porque o campo representacional contém cognições e crenças que, se expressas, poderiam colocar em xeque valores morais ou normas sociais valorizadas pelos grupos.

No entanto, para o autor, em certas situações, os elementos da zona muda podem ser expressos pelos indivíduos, daí a investigação sobre as condições de expressão desses elementos. A hipótese da zona muda coloca uma questão importante para a teoria do núcleo central: se as representações mudam segundo contextos normativos diferentes, o que se mantém estável numa representação? Pode-se pensar num núcleo central de toda representação?

Para Abric (2003), o facto de existirem elementos mascarados ou escondidos na zona muda e de estes elementos serem os do núcleo central não implica que o núcleo central de uma representação não seja estável. Abric reafirma sua hipótese de que o “conteúdo do núcleo central não muda segundo variações do contexto. Certos elementos serão mais facilmente expressos que outros. No entanto, existem. O problema é fazê-los emergir” (2003: 80).

Estas transformações ou adaptações das representações quando o sujeito fala por outro, ou fala para outros, podem ser explicadas como projecções de representações verdadeiras na voz de outro, como sugerem os estudos de Abric (2003), Guimelli e Deschamps (2000), Deschamps e Guimelli (2004, citados por Menin, 2006) e outros.

No entanto, podem também representar *transparências de representações*, nas quais os sujeitos apenas revelam o conhecimento que têm das representações de outros grupos, tal como explicam Flament e Rouquette (2003, citado por Menin, 2006). Em todas estas possibilidades as normas sociais são actantes. Seja por projecção, por transparência, por adequação a uma fonte de influência, em todas as situações de representações de um grupo por outro se pode inferir a presença de normas que parecem orientar que representações são as mais adequadas, as desejáveis em cada situação e que podem produzir modificações, mesmo centrais, nas representações.

Assim, o fenómeno da zona muda abre um campo de investigação sobre representação social e normas sociais que precisa continuar a ser explorado.

7. A Dinâmica das Representações Sociais

7.1. Relação entre a organização da representação e os seus processos de transformação

Através do estudo da organização interna das representações tenta-se perceber os processos de evolução e de transformação das representações. Tenta-se, segundo Abric (1994b:81), perceber o que se passa quando os actores sociais são levados a desenvolver práticas sociais em contradição com o seu sistema de representação. Segundo Abric (ibid.:81), Flament (1994) introduz a noção de reversibilidade da situação. Segundo esta noção os processos que transformam a representação variam consoante a situação seja reversível ou não.

No caso de a situação ser reversível os elementos novos e discordantes são integrados na representação, mas apenas por uma transformação no sistema periférico. O núcleo central mantém-se estável e insensível a estas modificações. Por outro lado, se as situações são percebidas pelos actores como irreversíveis, as práticas novas e contraditórias vão ter consequências importantes na transformação da representação. Abric (ibid.:82) e Flament (1989:232) identificam três tipos de transformação das representações a partir do factor prática social:

Transformação “resistente” no caso em que as novas práticas estão em contradição explícita com a representação. Esta contradição situa-se no sistema periférico que funciona *como o pára-choques de um carro* (Flament, 1989:232), ao proteger o núcleo central. Para este autor os elementos periféricos são “esquemas ”(Flament, 1989:229). Assim e segundo Flament, (1989:232) os “esquemas normais” (os que prescrevem os comportamentos) sob a influência de elementos estranhos, transformam-se no que chama de “esquemas estranhos”.

Estes são constituídos por quatro elementos estreitamente ligados: a lembrança do normal; a designação do elemento estranho; a afirmação de uma contradição entre estes dois termos; a proposição de uma racionalização que permite (temporariamente) suportar a contradição. Os esquemas estranhos não colocam em causa o núcleo central, havendo uma transformação temporária da representação apenas no sistema periférico.

Transformação progressiva acontece no caso em que as novas práticas não estão em total desacordo com o núcleo central da representação. A transformação da representação realiza-se sem ruptura com o núcleo e os esquemas activados pelas novas práticas vão-se integrando no núcleo central constituindo um novo núcleo, logo uma nova representação. “Il y a donc eu modification structurale de la représentation, mais sans rupture brutale avec le passé” (Flament 1989:237).

Segundo Abric (1994b:83), o exemplo mais conhecido deste tipo de representação é o estudo desenvolvido por Guimelli (1988) sobre a evolução da representação de “caça”.

Transformação brutal este tipo de transformação verifica-se quando as novas práticas colocam directamente em causa a significação central da representação. A importância das novas práticas, a sua permanência e o seu carácter irreversível origina uma transformação directa e completa do núcleo central, logo da representação. A transformação é imediata.

7.2. A Elaboração de uma nova representação: processos de objectivação e ancoragem

Sendo a representação social uma noção complexa, importa referir dois processos que ocorrem paralelamente na construção ou transformação do conhecimento social em representação e de como a representação, por sua vez, transforma esse mesmo social.

Moscovici (1961) pôs em evidência estes dois processos, a objectivação e a ancoragem, definindo o primeiro (objectivação) como “o modo como o social transforma um conhecimento em representação” e o segundo (ancoragem) o “modo de como esta representação transforma o social”. A objectivação e a ancoragem traduzem a elaboração e o funcionamento duma representação social. Estes dois processos, responsáveis pela formação

das representações sociais, mostram a interdependência entre actividade psicológica e as condições sociais do seu exercício, ou seja, como o social se transforma em representação e como esta transforma o social. Estes processos, a objectivação e a ancoragem, estão intrinsecamente ligados e são modelados por factores sociais. Jodelet afirma que, de acordo com a Teoria das Representações Sociais, a objectivação é um processo de construção formal de um conhecimento pelo indivíduo.

A objectivação reflecte a intervenção do social na representação, “*designe le passage des concepts et des idées à des schémas ou des images concrètes. L’objectivation contribue donc à edifier à la fois le noyau imageant de la représentation et ce que l’on appelle la réalité sociale*” (1989:73).

A ancoragem traduz a intervenção da representação no social, “*rend compte de la constitution d’un réseau de significations autour de la psychanalyse et de l’orientation des connexions entre celle-ci et le milieu social*” (Moscovici, 1961:288). A objectivação, enquanto ordenamento do conhecimento, isto é, passagem de elementos abstractos a imagens concretas envolve três etapas. Segundo Seca (2005), na primeira, a selecção, há um processo de selecção e descontextualização das informações e crenças acerca do objecto da representação, em que apenas uma parte da informação disponível é retida, dependendo esta das normas e valores grupais. Implica, pois, uma filtragem da informação disponível sobre o objecto, originando distorções, reduções, retenções e supressões de atributos do objecto, resultantes da intervenção do modo de pensar, da ideologia, do quadro cultural e dos sistemas de valores (grupo/individual) (Seca, 2005:63).

Para Jodelet (1989:73), a primeira componente, a construção selectiva, é um fenómeno que se dá em função de critérios culturais, uma vez que numa sociedade de classes nem todos os grupos têm o mesmo acesso às informações. Sendo assim, as mesmas são apreendidas pelo público de forma fragmentada, distorcida da sua origem, mas acessível ao conhecimento popular. A segunda etapa, a formação do esquema figurativo, isto é, uma imagem que faz

sentido e é coerente para o actor (Seca, 2005:63). Corresponde à forma de organização dos elementos da representação, que estabelecem entre si um padrão de relações estruturadas.

Moscovici recorre aos conceitos de *esquema* e *nó figurativo* para evocar o facto dos elementos da representação estabelecerem entre si um padrão de relações estruturadas. Este esquema figurativo permite ao indivíduo encontrar o familiar no objecto, permitindo a compreensão e a apropriação do objecto. Esta transformação dos objectos em esquemas figurativos permite também que o sujeito seja capaz de projectar imagens transmitindo-as aos outros, agora com uma significação própria do indivíduo que se apropriou do objecto.

Para Jodelet (1989:73), a segunda fase, a esquematização estruturante, está relacionada com o processo psíquico interno pelo qual o indivíduo procura tornar um facto, um objecto e/ou conhecimento novo em algo familiar, coerente com o seu referencial e, para isso, cria uma visão do objecto que seja coerente com esse mesmo referencial.

A terceira etapa da objectivação é a naturalização: “à ce propôs, il a été possible de parler de création d’êtres collectifs et de naturalisation de termes abstraits” (Moscovici, 1961:288). Nesta etapa, os conceitos do nó figurativo sofrem fenómenos de naturalização, tornando-se parte integrante da realidade, e as respectivas relações constituem-se como categorias naturais, adquirindo materialidade. Isto é, os conceitos tornam-se equivalentes à realidade e o abstracto torna-se concreto através da sua expressão em imagens e metáforas.

É a naturalização que permite que as imagens se tornem reais, que os objectos se transformem em algo real sobre o qual é possível agir, tornando-se algo possível, tal como afirma Seca: “après avoir été transformés en images et en “éléments faisant sens” dans l’esprit du sujet, perdent leur caractère de reconstruction et sont apparentés à des entités autonomes, naturelles, objectives. Celles-ci deviennent “la réalité” sur laquelle et à partir de quoi on agit et communique” (2005:63). Para Jodelet (1989:73), esta terceira componente, a naturalização, decorre da formação do núcleo figurativo. Permite ao indivíduo transformar os elementos da ciência em elementos da sua realidade de senso-comum. Naturalizando os esquemas conceituais, o indivíduo dota-os de uma realidade própria, de um significado próprio, coerente

com as suas capacidades de compreensão, bem como com as suas necessidades de eliminar qualquer contradição que fragilize as suas representações sociais já formadas. São estas três etapas da objectivação que permitem transformar o abstracto em concreto, passando os objectos do nível das ideias para o nível da realidade tal como nos afirmam e Deaux e Philogene “to objectify means to turn something abstract into something almost concrete, relating this to a transfer from the level of idea to the level of existence in the physical world” (2001:6).

O outro processo de formação da representação social, capaz de tornar o desconhecido em familiar, é a ancoragem. “L’ancrage complete le mecanisme de l’objectivation” (Seca, 2005:65). É a ancoragem, segundo este autor que, no prolongamento da objectivação, conclui o processo de integração do que é novo, de interpretação do real e de orientação das condutas e dos comportamentos sociais. A ancoragem consiste no enraizamento de uma representação no espaço social com a finalidade da sua utilização no quotidiano. A ancoragem permite “l’utilization concrète et fonctionnelle de l’objet de RS, qui est parallèlement filtré, décontextualisé, schématisé et naturalisé” (Seca, 2005:65). A ancoragem que, em termos gerais, é uma modalidade de inserção das representações no social, a integração cognitiva no pensamento social constituído, funciona como sistema de interpretação da realidade. Dá coerência às representações como sistema de significação. Estabelece a relação do pensamento social pré-existente com o que é novo, isto é, arruma-se o que é estranho e desconhecido numa matriz pré-existente de pensamento, o que pode dar lugar a conflitos entre a rigidez e a novidade, originando uma configuração nova. Numa expressão de Moscovici ancorar “é tornar o não familiar em familiar” (1984:288). É a ancoragem que permite que o desconhecido seja integrado nos quadros de referência já existentes (representações, atitudes, crenças, comportamentos,...) do indivíduo ou do grupo. É através desta integração que o indivíduo aceita o que é novo e desconhecido. Sendo a objectivação uma construção formal do conhecimento, é ela que orienta as percepções e os julgamentos do indivíduo numa realidade socialmente construída. Porém, segundo Jodelet (1989:73), é o processo de ancoragem que

assegura a incorporação das representações no social, através da articulação das três funções essenciais da representação da realidade: função cognitiva de integração da novidade; função de interpretação da realidade e função de orientação das condutas e das relações sociais.

Por isso, a ancoragem, como instrumento do saber, é uma modalidade que permite compreender como os elementos da representação não só exprimem relações sociais, mas também contribuem para construí-las. Isso porque a representação no grupo serve como instrumento referencial que permite comunicar e influenciar aqueles que a partilham, tornando os seus elementos chaves de leitura, generalização e teoria de referência para compreender a realidade daquele grupo. Para Jodelet (1989) a ancoragem serve a instrumentalização do saber dando-lhe um valor funcional para a interpretação e gestão do ambiente. “L’ancrage sert à l’instrumentalisation du savoir en lui conférant une valeur fonctionnelle pour l’interprétation et la gestion de l’environnement. Il se situe alors en continuité avec l’objectivation” (Jodelet, 1989:73). É a explicitação desta continuidade existente entre a objectivação e a ancoragem que nos permite compreender determinados comportamentos, pois o núcleo figurativo da representação depende da relação que o sujeito mantém com o objecto e da finalidade da situação. Outra característica decorrente da relação entre ancoragem e objectivação, apontada nos estudos realizados por Jodelet (1989), é o facto de que, ao materializar mentalmente um objecto na forma de representação social, ele consolida-se e é traduzido em operações de pensamento e acção na interacção quotidiana do indivíduo.

O facto de as representações sociais terem origem nas condições sociais de um grupo, não impede que os indivíduos tenham percepções diferentes de um mesmo objecto, uma vez que cada um está sujeito a experiências individuais, embora faça parte de um mesmo grupo social. Assim, cada indivíduo vai formando um sistema de pensamento diferenciado e, ao mesmo tempo, coerente com o sistema de pensamento do grupo ao qual pertence. Esse sistema de pensamento é utilizado, tanto pelo indivíduo como pelo grupo, como referência para a interacção positiva, ou negativa, de um novo objecto.

Vala (1993:362) identifica algumas afinidades entre a ancoragem e a categorização, pois ambos funcionam como estabilizadores do meio e como redutores de novas aprendizagens. Reconhece, no entanto maior complexidade na ancoragem visto que esta leva à produção de transformações nas representações já existentes, ou seja, “o processo de ancoragem é, a um tempo, um processo de redução do novo ao velho e reelaboração do velho tornando-o novo” (ibid.:363). Estes dois processos sociocognitivos operantes nas representações mostram como o social se apodera de um objecto, de uma informação, de um acontecimento e o transfigura. Se, por um lado, são processos integradores, pois articulam-se nas interacções que relacionam o psicológico com o social, por outro, têm uma função de filtragem cognitiva, integrando as situações ou os acontecimentos numa visão social aceitável e coerente.

O processo de formação das representações sociais constituído pela objectivação e ancoragem permite ao indivíduo construir sistemas de conhecimentos, crenças, imagens, valores, cultura e práticas que lhe permitem apropriar-se e compreender o mundo, as ideias e os conceitos, facilitando o seu processo de integração e de comunicação entre os membros de uma comunidade. Esta ideia da representação como um sistema que permite ao indivíduo decodificar os outros e o mundo e que permite tornar o desconhecido em familiar, parece pressupor a representação social como algo estável e duradouro e que, uma vez formada esta, se mantém inalterável.

As representações sociais de um grupo, apesar de serem partilhadas e consensuais, não significam que esse consenso seja estático e definitivo, pois as representações estão estreitamente ligadas às práticas sociais (Moliner, 2001). Mas, se as práticas sociais são determinadas pelas representações, estas por sua vez também são determinadas pelas práticas sociais. A influência é mútua e a dialéctica que se estabelece entre práticas e representações induz a um dinamismo e a uma flexibilidade da representação. Segundo Abric (1996), por um lado, as representações são simultaneamente estáveis e móveis, rígidas e dinâmicas e, por outro, são ao mesmo tempo consensuais mas marcadas por diferenças interindividuais que,

para este autor, como já vimos, estão associadas às características estruturais das representações e ao seu modo de funcionamento.

8. A Evolução e a Transformação das Representações Sociais

Moliner (2005), considerando a equivalência implícita entre o modelo figurativo e o núcleo central, levanta algumas interrogações e apresenta uma hipótese alternativa. Não no sentido de pôr em causa a teoria do núcleo central, pois considera-a um quadro conceptual particularmente pertinente para os estudos das representações sociais, mas porque precisamente por essa razão, crê que pode ser útil, hoje, fazê-la evoluir.

Considerando os trabalhos desenvolvidos por Moscovici (1976) no âmbito da psicanálise, Moliner (2005) questiona “si les éléments du modèle figuratif constituent bien les premisses des éléments du noyau, nous devons admettre que dans la genèse d’une RS ils acquièrent progressivement une signification propre qui leur permettra de générer le sens global de cette RS”.

A segunda interrogação surge dos resultados de trabalhos desenvolvidos a partir do método *Mise En Cause* (Moliner, 1994), que permitem supor que um objecto que represente uma contradição com o elemento central da sua representação não poderá ser reconhecido como objecto de representação. No entanto, numa investigação que desenvolveu, concluiu que os resultados obtidos através do enviesamento deste método podiam ser explicados sem referência à função geradora de senso dos elementos do núcleo.

A terceira interrogação é suscitada pelos inúmeros resultados que atestam a capacidade associativa dos elementos centrais em trabalhos desenvolvidos (Rouquette et Rateau, 1998) com o método de Esquemas Cognitivos de Base. Este método consiste na utilização de um termo indutor a partir do qual os sujeitos produzem três termos induzidos.

Depois constrói-se um questionário especialmente concebido para este efeito, no qual os sujeitos indicam todas as relações que encontram entre o indutor inicial e os termos

induzidos. Constatou-se que, se o indutor corresponde a um elemento central, os sujeitos indicam muito mais relações do que se o termo indutor for um elemento periférico.

Ora, para Moliner (2005), estes resultados só se podem explicar pela grande polissemia dos elementos centrais ou pela ausência de significação própria. Assim, no primeiro caso, admite que os elementos centrais possam assumir uma função geradora de senso, mas no segundo caso não compreende como o podem ser.

Para fundamentar a hipótese alternativa recorre aos trabalhos de Bataille (2002, citado por Moliner, 2005a), para quem os elementos centrais são efectivamente polissémicos e a sua significação é dada pelos elementos periféricos, e a Flament (1994), para quem o funcionamento do núcleo central só se compreende numa dialéctica contínua com o sistema periférico.

Para Bataille (2002, citado por Moliner, 2005a), serão os elementos periféricos concretos e contextualizados que modelam o sentido dos elementos centrais abstractos e simbólicos, permitindo aos sujeitos definir o objecto de representação a partir de termos comuns, dando assim uma ilusão de consenso, mas susceptíveis de receber várias interpretações em função dos contextos e das experiências individuais.

“En résumé, selon Bataille, les elements centraux serait récepteurs de sens, et non pas générateurs comme le proposait Abric. Finalement, on se trouve face à une hypothèse alternative. Selon la théorie du noyau, dans son acception radicale, on suppose que les elements centraux sont générateurs de sens. (...) Mais au regard des interrogations soulevées plus haut, on peut supposer que, comme le suggère Bataille ce sont les elements périphériques qui modulent la signification des elements centraux” (Moliner, 2005a).

Capítulo II - O movimento de profissionalização dos professores do ensino primário

Introdução

No capítulo anterior tentou-se perceber os processos de elaboração de uma representação social, o funcionamento e a transformação desses processos, permitindo concluir que as representações sociais são simultaneamente estáveis, rígidas, dinâmicas e flexíveis, pois, segundo Abric, “les représentations sociales et leurs deux composantes: noyau central, éléments périphériques fonctionnent donc bien comme une entité où chaque partie a un rôle spécifique mais complémentaire de l’autre. (...) C’est l’existence de ce double système qui permet de comprendre une des caractéristiques essentielles des représentations sociales qui pourrait apparaître comme contradictoire: elles sont à la fois stables et mouvantes, rigides et souples” (1994a:28, 29).

São estáveis e rígidas pois o núcleo central é simples, concreto e coerente, correspondendo ao sistema de valores a que pertence o indivíduo, isto é, tem a marca da cultura e das normas sociais. Assim, “tem para o sujeito o estatuto de evidência, é para ele a própria realidade, constitui o fundamento estável à volta do qual se vai construir o conjunto da representação” (Abric, 1994a:21).

Simultaneamente as representações são dinâmicas e flexíveis porque integram as experiências de cada indivíduo, a evolução das relações e das práticas sociais onde se inserem os indivíduos e os grupos.

Seca sintetiza esta ideia caracterizando as representações sociais como “fenómenos duradouros, estruturados, mas também susceptíveis de emergir face a acontecimentos extraordinários, a objectos novos, estranhos ou a fontes de desejos vitais ou polémicos” (2005:34).

Mas afinal de que se fala quando se aplica o termo representação social? Poder-se-á entender que se fala de um *saber de senso comum*, de um conhecimento detido pelos indivíduos, tal como o designam autores como Moscovici (1978), Jodelet (1989), Vala (1993).

Este saber de senso comum, constituído por conteúdos cognitivos e avaliativos, é variável nos diferentes grupos sociais.

Por outro lado há grupos sociais cujas representações contêm predominantemente elementos da sua herança cultural e social o que faz com que estas, enquanto conhecimento, sejam o resultado de um processo complexo constituído pelo conjunto de experiências vividas e das relações com o mundo, pela interiorização de papéis sociais e significados que ajudam o indivíduo na leitura da realidade, numa acção tendencialmente coerente com o seu grupo.

É este conhecimento que condiciona a visão que os indivíduos têm de si e da realidade social em que estão inseridos, proporcionando coerência às suas práticas e dinâmicas sociais (Vala, 1993).

Assim, o indivíduo enquanto ser social constrói, em conjunto com outros, uma visão partilhada do mundo que o rodeia que inclui o mundo do trabalho.

No mundo do trabalho existe a necessidade de construção de categorias colectivamente partilhadas condutoras à génese e à reconstrução, mesmo que parcial, dos sistemas simbólicos que têm a particularidade de ser um quadro coerente de informações úteis, ponderadas em função das posições sociais de cada um e da evolução da actualidade (Seca, 2005:67).

Doise (1990, citado por Rateau, 2004:82), através da *identidade interindividual*, insiste na importância do reconhecimento e da valorização social da profissão para a construção de processos identitários ligados à profissão. Para este autor, o reconhecimento e a valorização social apoiam-se na identificação de um corpo de saberes próprios a um determinado trabalho. Uma formação específica e a integração numa equipa de trabalho propiciam a construção de uma identidade profissional que mobiliza saberes e competências específicos.

No campo educativo, a profissão de professor é uma construção social resultante de interacções sociais através das quais o grupo profissional mantém e renova o seu terreno, os seus estatutos material e simbólico numa visão construtivista e dinâmica.

O movimento de profissionalização do ensino, nomeadamente do ensino primário, não foi uma tendência natural. Tratou-se de um processo complexo de mudança social no qual estiveram implicados diferentes grupos de actores e diferentes organizações.

A profissionalização reclamou uma transformação, não só dos programas e dos conteúdos, mas também dos fundamentos da formação.

Ao longo do tempo, foi surgindo a convicção de que a formação geral e disciplinar, na formação inicial de professores primários, não podia ser concebida sem forte ligação com a formação prática.

No próximo capítulo tenta-se explicar as forças, tensões e contradições que condicionaram, mas também fizeram evoluir, o movimento de profissionalização dos professores do ensino primário em Portugal desde o século XVIII.

Este processo de construção da identidade profissional dos professores primários iniciou-se num ambiente de transformação e de consolidação do paradigma emergente nos séculos XVII e XVIII, no auge de uma revolução científica, através da ampliação dos espaços de actuação dos indivíduos, ou seja, o modelo industrial que exigiu a construção de novas identidades sustentadas pelo paradigma da racionalidade, no qual a construção de uma identidade específica para cada tipo de trabalhador parecia ser o melhor mecanismo para assegurar o controlo dos indivíduos.

Os professores tornaram-se imprescindíveis para o aumento da escolarização e profissionalização como forma de inserção dos indivíduos na sociedade.

1. Formação dos Professores Primários – De mestre-escola a professor do 1º ciclo

O duplo processo de construção de uma escola do Estado e da funcionarização dos mestres-escolas em Portugal teve como traço fundamental a passagem de uma forma artesanal de aprendizagem prática do ofício, tradicional aos professores régios e mestres de primeiras letras desde o final do século XVIII, às formas estatais e hierarquizadas de profissionalização,

com a introdução de novos saberes científicos (a pedagogia e a psicologia) e das novas escolas de formação de professores, as Escolas Normais, a partir de meados do século XIX.

A designação dos agentes do ensino primário foi evoluindo. Inicialmente conhecidos como *mestre*, *mestre-escola* ou *mestre de ler e escrever* nos séculos XVI a XVIII, passaram a ser chamados, no final do século XVIII, *mestre régio* ou *mestre régio de ler, escrever e contar*.

No início do século XIX eram “mestre das primeiras letras e no final do mesmo século passaram a designar-se por professores de instrução primária ou professores primários” (Nóvoa, 1986:14).

No século XX, após o 25 de Abril, passaram a chamar-se *professor do ensino primário* e a partir de 1990, *professor do 1º Ciclo*.

Até ao período do Marquês de Pombal qualquer pessoa que soubesse ler e escrever poderia ensinar as primeiras letras.

Os mestres de ler, escrever e contar, na sua maioria, possuíam poucos conhecimentos, eram recrutados entre os artesãos e não tinham qualquer preparação pedagógica. É então criado oficialmente o ensino primário, pela Carta de Lei de 6 de Novembro 1772, considerando-se a primeira reforma do ensino elementar realizada pelo Marquês de Pombal (Gomes, 1979:157).

Esta reforma traduz-se fundamentalmente nos seguintes aspectos: a criação de um sistema nacional de instrução pública com uma rede de escolas em todo o Reino; a gratuidade do ensino a cargo do Estado; a administração das estruturas escolares pelo Estado e a conversão dos mestres em funcionários do Estado, nomeados e dirigidos pelo poder central.

No entanto, esta conversão não previa a criação de qualquer instituição para habilitação dos mestres, apesar de reconhecida a sua deficiente preparação pedagógica.

Com o governo do Marquês de Pombal, os professores das escolas régias passaram a ser considerados como funcionários do Estado, como já referimos, com um vencimento igual para todo o Reino e sujeitos às medidas preparadas por um organismo centralizador, a Real Mesa Censória.

Um conjunto de deveres profissionais era agora imposto enquanto prestadores de um serviço público: assegurar o bom funcionamento da escola e um comportamento e relacionamento público exemplar.

Quanto às suas funções, competia-lhes ensinar as matérias escolares durante seis horas diárias e educar as crianças segundo os parâmetros sociais vigentes. Daí a importância atribuída ao seu comportamento dentro e fora da escola.

O aspecto exterior do mestre era de grande importância, daí a falta de cuidado no vestir e nos cuidados de higiene ser motivo de advertência (Adão, 1997:313).

Quanto à sua conduta social, que deveria ser irrepreensível, não era tolerada a frequência de tabernas e beber em demasia, assim como o vício do jogo.

“A consideração social de que gozavam era fraca; a sua imagem não aparecia favorecida em muitas localidades, porque o seu comportamento e relacionamento com a comunidade em que estavam inseridos nem sempre eram os melhores” (Adão, 1997:279).

Ainda segundo a mesma autora, surgiam muitas queixas à Real Mesa Censória de mestres que prestavam mau serviço, faltando dias seguidos às suas obrigações para se dedicarem a outras actividades profissionais.

Por outro lado os mestres queixavam-se da falta de respeito com que eram tratados.

As condições sociais dos professores não eram, assim, as ideais. Os salários dos mestres eram muito baixos e havia discriminação consoante o local onde se exercia a profissão, em Lisboa ou na província.

Na província, as escolas de primeiras letras estavam instaladas em casa do mestre, cuja renda era uma despesa obrigatória paga por este, assim como a lenha e carvão para aquecimento.

Nos grandes centros populacionais, para além disso, o pagamento da água gasta pelos alunos era da responsabilidade do professor (Adão, 1997:288).

Como agravante, as casas/escolas não tinham os requisitos mínimos de higiene e saúde.

Os ordenados, muitas vezes pagos tardiamente por questões burocráticas, revelavam-se insuficientes para uma vida digna, pelo que havia o reconhecimento de que os baixos salários, por um lado, prejudicavam o nível de ensino e, por outro, não tornava possível a dedicação exclusiva a que obrigava a profissão.

Estas razões eram mais do que suficientes para afastar indivíduos melhor habilitados para o ensino. Perante esta situação social, a dificuldade de recrutar mestres e professores origina a diminuição das exigências nos exames de admissão à profissão, previstas na lei de 1772. Na tentativa de inverter a situação, Francisco de Borja Stockler é o autor do primeiro projecto de instrução pública, datado de 1799, depois do Marquês de Pombal.

O projecto dividia o ensino em quatro graus: a) 1º grau - conhecimentos básicos de instrução necessária a todos, b) 2º grau - prático para agricultores, artistas e comerciantes, ministrado nos “institutos”, c) 3º grau – estudos complementares dos anos anteriores e estudo das ciências e erudição (artes) ministrados nos “liceus”, d) 4º grau – ensino superior para todas as ciências, nas “academias”.

As crianças entrariam nas escolas primárias aos sete ou oito anos, onde, durante três anos, deveriam aprender a ler, escrever e contar. Durante os 1º e 2º anos, o ensino seria igual para rapaz e rapariga. A partir do terceiro ano as aulas seriam separadas e os programas diferentes.

Ao evocar o papel da mulher na sociedade, como destinadas a serem mães de família, Garção Stockler, impôs que no terceiro ano da instrução primária, as raparigas tivessem aulas cujos temas seriam “cuidado dos filhos”, “cuidado das filhas” “economia doméstica” e “cuidados das moléstias da família” (Carvalho, 1985:509). Eram preparadas para o seu papel de mães. Aos doze anos deveriam ser instruídas para o parto, pois a Igreja consentia o matrimónio das raparigas nessa idade.

O acesso aos outros graus de ensino era só para os rapazes. Há nesta reforma a preocupação de relacionar a Escola com a sociedade.

Há a aquisição do saber pela utilidade social, o que se traduzia num progresso no campo da pedagogia. Além disso, Stockler preconizava a Especialização dos professores das “Escolas Primeiras” ou do 1º grau. Haveria um mestre para os dois primeiros anos e outro para o 3º ano, em que as lições dos meninos e das meninas seriam dadas separadamente. A execução deste projecto seria entregue não ao Estado, mas à Academia de Ciências de Lisboa, pela reconhecida capacidade dos homens eminentes desta Instituição. Este projecto foi negado pela Academia pelos custos e “pendia demasiadamente para as ciências e se preocupava em excesso com a moral civil ou virtudes sociais, mal se lembrando da moral revelada, ou seja, das virtudes cristãs” (Carvalho, 1985:512).

Na primeira metade do século XIX vão sendo implementados mecanismos de selecção e recrutamento de professores cada vez mais exigentes. O acesso ao magistério primário através de um exame público perante um júri nomeado pelas autoridades estatais mantém-se ao longo de todo o século XIX e a maioria dos professores das primeiras letras não possuía qualquer formação pedagógica.

Até 1901 existiriam duas vias de acesso ao magistério primário: a frequência de uma escola normal, ou de habilitação para o magistério primário, e a realização de um exame público de habilitação para o magistério primário.

A institucionalização de procedimentos de formação a partir de 1816, através da criação de instituições oficiais de formação de professores, as Escolas Normais, deveria permitir um rápido desenvolvimento da profissão de professor primário e o melhoramento da sua posição social. No entanto, tal não se verificou apesar de as Escolas Normais estarem na origem de uma profunda mudança, de uma evolução do estatuto dos professores primários. No século XIX, elas têm uma acção fundamental na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum ao conjunto dos professores.

Segundo Nóvoa (1987:78), as épocas de glória (e decadência) destas escolas conduzem a um aumento (e diminuição) do prestígio da condição docente. As origens do actual estatuto e da consciência profissional dos professores primários remonta, numa larga medida, ao século

XIX. A sua compreensão passa sem dúvida por uma análise do trabalho realizado nas Escolas Normais. Elas estão na origem da história contemporânea da profissão docente substituindo definitivamente o *velho* mestre de escola pelo *novo* professor do ensino primário (Nóvoa, 1987:78). Estas escolas surgiram como instituições capazes de assegurar uma formação inicial aos professores primários.

António Nóvoa distingue três períodos nos primeiros 100 anos de ensino normal: 1816-1844, período que corresponde ao primeiro esforço de organização do ensino normal, pois é reconhecida a necessidade de alguma preparação e conhecimento de Pedagogia dos professores das primeiras letras e cujo objectivo era a difusão do método do ensino mútuo e mais tarde o de Castilho, quer na formação inicial, quer junto dos professores das primeiras letras já em exercício; 1862-1881 período da criação das primeiras escolas normais de carácter essencialmente experimental do método português; 1881-1901 no qual se dá a expansão das escolas normais (Nóvoa, 1987:424). Estas perduram até 1930, ano em que deixaram de existir as escolas normais primárias e foram criadas as escolas do Magistério Primário.

Depois do 25 de Abril de 1974 surgem as Escolas Superiores de Educação, na tentativa de valorizar a formação dos professores primários, com uma formação no ensino superior.

Cada vez mais a formação de professores se afasta do que, de facto, no século XXI, é exigido ao professor enquanto profissional. Diariamente envolvidos num mundo infundável e complexo de interacções pessoais, pressupõe uma formação que o ajude a desempenhar a profissão e a encontrar respostas para os desafios que se vão colocando ao longo da carreira.

No âmbito deste trabalho tentar-se-á definir o que se entende por formação e formação inicial.

2. Conceito de Formação

A clarificação do conceito de formação implica a referência a múltiplos conceitos para a sua explicitação ao nível das representações e práticas. Partindo de uma investigação sobre os efeitos dos programas educativos destinados a professores, Dominicé (1990:18) confessa-nos

“(…) j’ai été conduit à déplacer mon objet de recherche, en comprenant que l’adulte était le lieu de la formation, ou que la formation devait être entendue comme le changement qui, dans l’existence de quelqu’un, pouvait être attribué à des apports éducatifs”. O termo formação é um termo complexo, ambíguo e polissémico que requer para o seu enquadramento uma análise sistemática e fundamentada. Para Ferry “la formation y figure comme l’un des grands mythes de notre demi-siècle, à l’égal de l’ordinateur et de la conquête de l’espace” (1983: 30).

Normalmente associado a um campo profissional, “formar” tem origem no latim *formare* que, traduzido, significa *dar o ser e a forma*. O objectivo desta breve introdução etimológica pretende dar ao conceito de ‘formação’ uma real determinação, não se limitando este a um campo especificamente profissional, mas que se pode reportar a inúmeras dimensões do desenvolvimento e estruturação do indivíduo, sendo por isso indutora de mudança no próprio sujeito, logo na interacção deste com o meio. “Car loin de se limiter au professionnel, la formation envahit tous les domaines: (...) on se forme aux multiples activités de loisirs, on se forme comme consommateur, comme locataire, comme parent (...) on se forme à tous les niveaux de technicité et responsabilité, et si possible en permanence, de la prime enfance à l’extrême vieillesse” (Ferry, 1983:31). Trata-se de um conceito complexo que inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano e tem a ver com a capacidade de formação, bem como com a vontade de formação. Um percurso de vida pode ser considerado um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.

Dominicé (1985,1990), nas suas diferentes obras sobre o conceito de processo de formação, identifica este processo como um movimento global implícito à vida de cada indivíduo.

Deste modo, o processo de formação só pode ser entendido como a dinâmica que vai construindo a identidade de uma pessoa, que se forma e transforma em interacção (Moita, 1992:115).

Pacheco e Flores (1999) afirmam que, na definição de formação, prevalece a preparação para o domínio de uma actividade num determinado contexto de trabalho. Desta forma, o

conceito de formação aparece, geralmente, associado à noção de treino (de saberes, de competências e de destrezas). O conceito de formação é um conceito polissémico, podendo situar-se a dois níveis, um que enfatiza a dimensão de desenvolvimento global do indivíduo, numa perspectiva de construção que integra todas as dimensões da pessoa, e outro que valoriza a dimensão dos saberes, numa óptica de valorização do domínio profissional.

A formação pode assim ser entendida, por um lado, como um conceito abrangente que designa a formação intelectual e física do indivíduo e, por outro, como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou saber-ser, segundo uma cultura dominante num determinado sistema socioeconómico. Neste caso, existe uma relação entre os mundos de trabalho e da formação, podendo esta ser entendida como instância de socialização profissional. Segundo Correia (1998), desde a Idade Média, a relação entre formação e trabalho era regulamentada por um contrato estabelecido entre o mestre e o aprendiz. O tempo de formação estava directamente ligado a aspectos económicos e simbólicos. Quanto mais longa fosse a formação, mais facilitada estava a utilização de mão-de-obra barata, regulando deste modo a produção de candidatos a mestres. Contrariamente ao que se possa pensar, o alargamento dos sistemas de formação não pode ser explicado apenas pelas exigências tecnológicas do mercado de trabalho, mas sim como dispositivo de regulação social.

Enquanto, numa primeira fase, no nosso país, houve uma preocupação de associar a escolaridade obrigatória às competências instrumentais para o trabalho (artesanal/industrial), numa outra fase, a preocupação era de carácter exclusivamente ideológico, devendo ser ministrada aos trabalhadores uma instrução geral como meio de cultivar o patriotismo e não o saber profissional.

Actualmente, o conceito de formação é geralmente associado a uma actividade referente a uma estrutura organizacional que planifica e desenvolve actividades de formação exteriores ao indivíduo, mas associado ao desenvolvimento, quer pessoal, quer profissional, que visa a qualificação ou requalificação do sujeito. A noção de qualificação e requalificação profissional são termos correntes no discurso político nacional.

“A ênfase dada à contribuição da educação para a produção de qualificações profissionais tem conduzido ao abandono das preocupações com a sua contribuição para o aprofundamento da cidadania e à integração da problemática educativa numa espécie de engenharia social a que se atribui potencialidades regeneradoras ilimitadas” (Correia1998:161). O reconhecimento público da formação implica uma reflexão, essencialmente, sobre as modalidades de aplicação, sejam de ordem financeira, legislativas ou mesmo pedagógicas.

O perfil profissional conseguido com a formação responde mais a critérios organizacionais, como salários, vantagens sociais ou a possibilidade de progressão, do que à identificação de competências necessárias (Dominicé, 1990:12). No que se refere à formação de professores, como salienta Ferry (1987: 30) “la question de la formation des enseignants s’inscrit dans un contexte historique et culturel qui la surdétermine”. Ele identifica três características desta formação: “c’est une formation double, c’est une formation professionnelle, c’est une formation de formateurs” (1987:38).

Formação dupla, pois inclui a componentes académica e científica e a componente profissional, que inclui não só a formação pedagógica como outros aspectos da inserção institucional, de gestão, de orientação, etc.. Uma formação profissional que, a par de outras profissões liberais, como médicos e advogados, têm a exclusividade da sua função, ensinar.

Uma formação de formadores, pois existe uma analogia estrutural entre o local da formação e o espaço da prática profissional, do que resulta, muitas vezes, o modelo pedagógico adoptado pelo formador impor-se como modelo de referência aos formandos.

Considerando-se a docência como profissão é essencial que os que a exercem possuam as competências profissionais essenciais ao desenvolvimento da mesma.

3. O Professor e a sua Profissão

Quem são os professores de hoje? Quais serão as suas expectativas em relação ao seu trabalho? Qual é o seu papel num mundo globalizado?

Esta era de globalização ou mundialização da economia produz necessariamente alterações no mercado de trabalho, exigindo e valorizando, cada vez mais, mulheres e homens competitivos, que dominem as tecnologias e tenham habilidades comunicativas.

Palavras como *competências, aprender a aprender, aprendizagem ao longo da vida* estão cada vez mais presentes no nosso quotidiano e nas diferentes esferas sociais, provocando mudanças no campo cultural, político e social.

Os discursos e as práticas identitárias sofrem profundas alterações ao ritmo de novas e complexas dinâmicas sociais. “As identidades transnacionalização e hibridizam-se” (Moreira e Macedo, 2002:17).

Neste contexto, colocam-se novas funções à escola e aos professores, não só do ponto de vista de uma reflexão e análise pedagógica, mas também do ponto de vista político, social e económico.

Entendido o professor como o “culpado” de tudo o que perturba o funcionamento do sistema educativo, torna-se urgente o resgate e a valorização da sua profissão e consequentemente da sua formação.

É necessário resgatar a profissionalidade do professor, dar um novo enquadramento às características da profissão na procura de uma nova identidade profissional.

3.1 Construir uma identidade profissional

A constituição de uma nova identidade profissional de professores, leva a uma reflexão sobre questões de identidade e profissionalização docente, analisando a identidade profissional do indivíduo não unicamente do ponto de vista de sua subjectividade, mas compreendendo a constituição da identidade como interacção entre os parceiros e a sua trajetória pessoal e social.

A abordagem de Dubar (2000) tem-se debruçado sobre o estudo de configurações identitárias para compreender como estas se constituem, se reproduzem e se transformam. O

autor trabalha com a ideia de identidade como “forma identitária” e sustenta que as formas identitárias profissionais se configuram nas relações sociais e de trabalho.

Nóvoa tem contribuído para este debate ao escrever sobre as dimensões pessoais e profissionais dos professores. Afirma que os estudos sobre a profissão docente têm separado o *eu* pessoal do *eu* profissional (1992a:115).

Também, para Formosinho, o actual uso dos termos “classe docente” e “corpo docente”, como se designa actualmente a classe dos professores, “pode dar a entender que estamos perante um grupo ocupacional homogéneo. Na realidade, porém, este grupo é bastante heterogéneo” (2009:19). Na tentativa de definição da profissão-professor, é inegável que o professor faz parte de uma classe profissional, com direitos adquiridos ao longo dos tempos e com especificidade no desempenho do seu trabalho. Essa especificidade é adquirida com a frequência de um determinado modelo de formação de professores que, no entanto, não é decisiva para a construção pessoal de uma definição do que é ser professor. Factores como personalidade, valores, socialização, experiência de vida influenciam essa construção pessoal.

De facto, a identidade profissional do professor nunca é completamente determinada pelo grupo, pela instituição e/ou pela sociedade a que pertence, pois o indivíduo é um intérprete activo e criador da sua realidade e não um simples mediador entre decisões superiores e as práticas das instituições. Todo o professor faz parte do seu grupo, não apenas como elemento estruturante, mas também, enquanto elemento estruturador tendo sempre um espaço de liberdade que, por mais pequeno que seja, pode ser utilizado para dar sentido à sua própria acção, quer como pessoa, quer como profissional, em função das normas, dos valores e dos códigos de comportamento que estão subjacentes ao grupo profissional a que pertence.

Formosinho identifica, entre nós, dois tipos de concepção do professor, a *concepção laboral* e a *concepção profissional*, que influenciam a formação de professores segundo dois modelos, o *modelo laboral* (maioritário) e o *modelo profissional*. Segundo este autor, as diferenças situam-se nas definições formais do que é ser professor. No “modelo laboral, maioritário, o professor é o licenciado, com ou sem habilitação profissional completa, que dá

aulas de modo permanente. Isto é, a aquisição da categoria de professor dá-se pelo vínculo de trabalho” (2009:31). A condição de professor adquire-se estritamente pelo exercício da actividade docente. Nesta concepção laboral, a formação inicial específica do professor é desvalorizada (ou reduzida à componente didáctica). Ainda segundo o mesmo autor “no modelo profissional, a categorização de professor dá-se pela obtenção académica e profissional inicial e não está dependente do vínculo contratual.”

No modelo laboral o professor é visto como “aquele que dá aulas” (Formosinho, 2009:32). Ainda, segundo este autor, a representação do professor como o que dá aulas tem subjacente uma representação do ensino como uma actividade que não requer preparação profissional específica, ou seja, a representação de que, para ensinar, qualquer um serve, bastando para isso expor a matéria do programa nas aulas. Veicula-se a ideia de que a docência é uma profissão posterior, uma ocupação de recurso face à ausência de outra alternativa. A formação de professores tem algumas especificidades em relação à formação de outros profissionais. Segundo Formosinho (2009:94), uma especificidade é o facto de “existir uma política específica e detalhada para a educação escolar”. Outra especificidade é o facto de a maioria dos professores serem recrutados pelo Estado, o que os torna funcionários públicos.

Formosinho considera também “que a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola”, pela observação do comportamento dos respectivos professores. Isto é, um profissional de ensino, ao ensinar, transmite conhecimentos e atitudes sobre a profissão pelo modo como desenvolve o seu papel. É deste modo um ofício que se vai aprendendo ao longo da vida, desde o jardim-de-infância até ao ensino superior.

O processo de construção da identidade do professor é um processo que se desenvolve ao longo da sua vida, em espaços diversificados onde estão presentes conflitos mais ou menos intensos que têm, subjacentes, normas, valores e códigos de comportamento associados ao grupo profissional dos professores.

Ninguém se forma no vazio. A formação pressupõe experiências, trocas, interacções sociais, aprendizagens, etc.. O processo de formação é dinâmico e vai-se construindo através

de uma apreensão objectiva do que é exterior ao indivíduo. Segundo Moita, “a identidade pessoal constitui a apropriação subjectiva da identidade social, ou seja, a consciência que um indivíduo tem de si mesmo é marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros” (1992: 115). Também o processo de construção de uma identidade profissional implica a apropriação subjectiva da função social da profissão, do estatuto da profissão, da cultura do grupo profissional de pertença inserido num determinado contexto sociopolítico, ou seja, no caso dos professores, a relação que estes estabelecem com a sua profissão e os seus pares.

Para Perrenoud, a “profissionalização define-se em parte por características objectivas. Mas é também uma identidade, uma forma de representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com outros profissionais, o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a divisão do trabalho no seio do sistema educativo e entre pais e professores” (1993:152).

Segundo Moita (1992:116), “o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola”. Para a autora (ibid.:116), a identidade, para além de se construir a partir do enquadramento intraprofissional, constrói-se também com o contributo das interacções que se vão estabelecendo com os diferentes universos, profissionais e socioculturais.

O papel dos outros universos, familiar e social, em relação à profissão pode ser muito diversificado. Para uns, a profissão pode constituir o motor da sua vida, para outros, é apenas uma forma de obter rendimentos para a família. Com perspectivas da profissão, por vezes, tão divergentes, “a identidade é parte fundamental do movimento pelo qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantêm unidos. Compartilhar uma identidade é participar, com outros, de determinadas dinâmicas da vida social” (Moreira e Macedo, 2002:13).

No entanto, a adesão de um indivíduo a um grupo não significa que esta não possa ser caracterizada por diferentes sentimentos, nomeadamente, de participação, de apoio contra pressões externas, de obrigação, de participação em actividades dirigidas por um objectivo comum. Estes sentimentos podem-se alterar em função de variações ao nível do indivíduo, ao nível do grupo, ao nível do contexto onde indivíduo e grupo estão inseridos.

Deste modo, as atitudes dos elementos de um grupo recebem sempre, em maior ou menor grau, a influência deste, podendo o papel de um indivíduo variar, consideravelmente, de grupo para grupo, e ir desde uma participação bastante activa até uma participação passiva. Por outro lado, os grupos e os contextos em que o indivíduo está inserido são também influenciados por este. Assim, a identidade de um grupo, neste caso um grupo profissional resulta, por um lado, da confrontação entre os próprios elementos do grupo e, por outro, da confrontação destes com o exterior, nomeadamente com outras pessoas e outros grupos.

A identidade de um grupo, consequentemente, não resulta da homogeneidade interna e da anulação das diferenças, já que os próprios elementos de um grupo são também diferentes. É apenas por meio da relação com o outro que a nossa identidade se produz (Moreira e Macedo, 2002:19). Porém, a identidade de um grupo não existe se não houver um conjunto de normas, valores e códigos de comportamento a unir os seus elementos em função de um fim a atingir, já que, sem esse conjunto de normas, valores e códigos de comportamento, era impossível os elementos de um grupo distinguirem-se e confrontarem-se com os elementos de outros grupos.

Assim, a identidade de um grupo é plural e ancorada num sistema simbólico de diferenças múltiplas e baseia-se na ideia fundamental de que um grupo de indivíduos é um conjunto de elementos em interacção e organizado em função de um mesmo objectivo.

Estas interacções não são lineares, uma vez que resultam de jogos de atracção e de afinidade e de jogos de antagonismo entre os elementos que formam o grupo e são estes movimentos de ordem e de desordem que permitem a evolução de um determinado grupo.

Segundo Perrenoud (2001:21), uma parte considerável do exercício das funções profissionais dos professores fundamenta-se no *habitus*, isto é, num conjunto estruturado de esquemas de percepção, avaliação, decisão e acção. O *habitus* de cada professor estrutura-se desde a mais tenra idade através do conjunto de experiências de socialização, quer enquanto aluno, quer enquanto professor. Dubar (2003:45) afirma que a racionalização do trabalho, nos anos 60-70, provoca a *decomposição dos ofícios tradicionais* e surge a *crise de identidades colectivas* com a entrada em massa, no mundo do trabalho, de empregados “não qualificados”. Deste modo a *unidade da classe operária explode* e a flexibilidade torna-se norma e deixa-se de pensar nos empregados como um todo.

Nos finais dos anos 80 inova-se no que diz respeito à formação, associada, não só à organização do trabalho e à produtividade, mas também à gestão das carreiras e das competências profissionais. Surge então “um novo modelo de formas identitárias que cruza o espaço prioritário de investimento e reconhecimento (a empresa ou a rede familiar) com a temporalidade típica, legível na relação com o futuro e na reconstrução biográfica (progressão ou bloqueamento)” (Dubar 2003:46). Segundo o mesmo autor, a noção de identidade profissional está directamente ligada às relações entre trabalho e formação (2003:51).

A abordagem compreensiva desta relação coloca em evidência as *formas identitárias* que, simultaneamente, constituem uma forma *de viver o trabalho e de conceber a vida profissional no tempo biográfico*. Estas *formas identitárias* dependem do contexto histórico, variando ao longo dos tempos. E tem sido ao longo dos tempos que o discurso pedagógico e social tem vindo a acentuar cada vez mais o papel dos professores, responsabilizando-os pela qualidade do ensino. De facto, relacionado com o momento histórico e a realidade social, o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração.

3.2 Profissionalidade e profissionalismo

Surge aqui a necessidade de diferenciar os conceitos de profissionalidade e profissionalismo. Será uma mera questão conceptual? Parece-nos inegável que, pelo menos na

comunidade científica portuguesa, as referências, quer à identidade, quer à profissionalidade, têm vindo a substituir o termo profissionalismo, como uma nova forma de conceber a relação dos profissionais com a sua profissão e das profissões com a sociedade.

A noção de *construção de identidades profissionais* de Claude Dubar (2003:47), a que já nos referimos, parece ser uma alternativa à noção de profissionalismo. No profissionalismo, as competências e a ética estão definidas *a priori* para o grupo socioprofissional enquanto categoria social.

Estas categorias estão sujeitas a uma vigilância que, no caso dos professores, é o Estado, devendo as escolas de formação inicial fazer interiorizar os valores e princípios desse grupo visando a socialização profissional.

A profissionalização é um processo interno de comunicação, de reconhecimento e de decisão e o seu produto são identidades profissionais individuais e colectivas, onde a realização pessoal e a criatividade social se constroem mutuamente.

Para Dubar (2003:47), se a noção de construção de identidade profissional focaliza a dinâmica, a noção de profissionalidade focaliza a estrutura de conteúdos relevantes para essa identidade profissional.

A identidade profissional de um indivíduo é, sempre, um processo dinâmico onde o mundo que o rodeia, os contextos onde está inserido, os seus projectos, os seus sentimentos, em suma, a sua experiência de vida desempenha um papel fundamental.

A construção da identidade do professor dá-se em espaços sociais, nos quais são estabelecidas múltiplas relações entre as pessoas. Consequentemente, a construção de identidades é um processo de socialização.

A socialização de saberes, valores, atitudes, normas, necessidades e expectativas, entre outros, são elementos desse processo de socialização, necessários à construção das identidades profissionais. Nesse sentido, a formação inicial e contínua, a escola como instituição de exercício da actividade profissional, as organizações profissionais, as interacções com a comunidade e outros grupos profissionais são imprescindíveis na formação de uma identidade.

A identidade profissional do professor apresenta-se, pelo que dissemos anteriormente, como um *constructo* individual e colectivo.

Cada professor, ao desempenhar o seu papel, assume um conjunto de normas, valores e códigos de comportamento que resultam de um processo de questionamento e de confronto com as normas, valores e códigos de comportamento que caracterizam o seu grupo profissional.

Este conjunto de normas, valores e comportamentos resultam do facto de um grupo se organizar em função de um mesmo objectivo, da forma como outros pares interpretam essas mesmas normas, valores e comportamentos e da forma como os elementos exteriores ao grupo interpretam essas mesmas normas, valores e comportamentos.

Assim, a identidade de um grupo profissional, neste caso dos professores, é plural e ancorada num sistema simbólico de diferenças, para as quais contribuem as diferenças dos seus membros que, porém, estão ligados em função de um objectivo comum, o que implica a definição de normas, valores e códigos de comportamento associados a esse objectivo.

Apesar de os professores constituírem um grupo profissional com uma identidade, ainda existe um espaço de liberdade e de autonomia que garante a diversidade e o pluralismo. Espaço de liberdade que facilita a cada um o seu crescimento profissional baseado, por um lado, numa posição crítica relativamente à sua actividade e, por outro, em sentimentos de solidariedade, de vontade de contribuir para a dignificação da sua profissão.

Os professores são os principais actores na construção de sua identidade, como parte dos processos de profissionalização e, assim, não lhes podem ser dadas novas “identidades prontas” para que eles ajam de acordo com essas novas identidades.

A identificação de uma estrutura de conteúdos relevantes para a identidade profissional docente é essencial.

Segundo Lopes (s/d) primeiro surge uma identidade, depois uma identidade profissional e, finalmente, uma identidade profissional docente.

A identidade colectiva ou individual é, do ponto de vista estrutural, o conteúdo a que se associam valorizações pessoais e sociais, sendo por esta via que a identidade desempenha uma das suas funções fundamentais: ancorar os *selves* na sociedade e nas relações sociais.

A identidade profissional é uma das identidades sociais de cada pessoa, que são relativas aos papéis sociais experimentados, directa e indirectamente, ao longo da vida e partilhadas por grupos.

A identidade profissional é constituída pelos saberes profissionais que assumem uma relevância particular.

Para Nóvoa, “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (1992a:16).

Isto porque são muitos os factores que condicionam e contribuem para a construção de uma identidade profissional, envolvendo muitas mudanças que transformam o mundo interior do indivíduo.

Segundo Dubar (2003:51), o trabalho está no centro do processo de construção, desconstrução e reconstrução das formas identitárias, porque é no e pelo trabalho que os indivíduos adquirem o reconhecimento da sua actividade.

Para Lopes (s/d) entre identidade individual e colectiva existe uma relação semelhante à existente entre representação social, indivíduos e grupos que a suportam; uma e outra compõem-se de um núcleo – lugar dos conteúdos, responsável pelo sentimento de continuidade e fonte de sentido – e de uma periferia – lugar das interacções, responsável pelo sentimento de unidade ou coerência e fonte de transformações.

Nóvoa (1999:20) propõe que a estrutura do processo de profissionalização da actividade dos docentes do ensino primário é constituída por um núcleo composto por duas dimensões, o conhecimento e as técnicas, e as normas e os valores por uma periferia com quatro etapas (exercício da actividade a tempo inteiro, detentores de uma licença oficial, formação profissional e participação em associações profissionais).

Esta seria a matriz permanente da estrutura da identidade profissional do professor do ensino primário.

A identificação de novas vias para a identidade docente, enquanto profissionalidade, passaria, segundo o autor, pela identificação de novos significados para as dimensões nucleares da estrutura desse processo.

Também Sacristán (1999:65) entende “por profissionalidade a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Deste modo a profissionalidade é caracterizada pelo pensamento pragmático, que relaciona ideias, acções e avaliação das condições de aplicação, sendo a sua função aplicar princípios gerais a situações particulares, associando a qualificação.

Os professores, como grupo profissional, têm uma história específica, desde o modelo de professor religioso, que envolve a docência numa aura de vocação e sacerdócio, mesmo tratando-se de professores leigos.

A estatização foi um passo rumo à profissionalização, porque significou a ruptura dessa relação vocacional.

No entanto, segundo Nóvoa, o processo de estatização não foi capaz de levar adiante a construção de uma codificação deontológica da profissão, como têm as profissões liberais actuais.

A explicação do autor para esse facto é dada pela imposição, na estatização, de instituições mediadoras da regulamentação docente.

Sempre existiu um controlo reconhecido sobre o exercício formal da docência, por parte de instituições do Estado.

E os docentes sofrem o processo de “funcionalização”.

É esta falta de autonomia do professor que coloca em dúvida a existência de uma “profissão” docente, uma vez que o profissional é considerado como um prático que adquiriu,

através dos estudos, o *status* e capacidades para, com autonomia e responsabilidade, resolver questões não rotineiras e inseridas numa situação complexa.

De facto, os professores foram sempre pessoas que exerciam um ofício, isto é, “profissionais”.

Perrenoud (1996) identifica duas vias possíveis de evolução do ofício do professor, a proletarização ou a profissionalização. Segundo este autor, os professores vêm-se progressivamente *despossuídos* do seu ofício em proveito da *noosfera* de pessoas que concebem e realizam os programas, as condutas didáticas, os meios de ensinar e avaliar, as tecnologias educativas, e que pretendem oferecer aos professores modelos eficazes de ensino, *é uma forma de proletarização*.

Os professores tornam-se verdadeiros profissionais, orientados para a resolução de problemas, autónomos na transposição didáctica e na escolha de estratégias, capazes de trabalhar em *sinergia*, no âmbito dos estabelecimentos e equipas pedagógicas, organizados para gerir a sua formação contínua, *é a profissionalização*.

No entanto, é a passagem do ofício artesanal, em que eram meros aplicadores de regras e técnicas, para uma profissão em que cada um constrói as suas estratégias baseadas em conhecimentos e desenvolvem a sua especificidade de acção na própria situação profissional, assim como a sua autonomia.

O professor, enquanto profissional, é capaz de colocar em acção as suas competências específicas e especializadas, legitimadas pela sua formação, em qualquer situação.

“A profissionalização é constituída por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em acção e por práticas eficazes numa determinada situação.

É este modelo de profissionalismo que parece fundamentar actualmente o processo de profissionalização dos professores” (Paquay, Perrenoud, Altet e Charlier, 2001:25). Segundo estes autores, o professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem, numa determinada situação, um profissional da interacção das significações partilhadas.

“Entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1999:65).

O conceito de profissionalização é um conceito chave na formação inicial de professores, o que se traduz numa formação centrada no comprometimento com uma prática reflexiva e a aquisição de saberes e competências.

Seria, no entanto, “ingénuo acreditar que a formação inicial pode ser o único ou o principal motor da profissionalização. Ela só pode acompanhar ou preparar uma evolução desejada por vários actores colectivos “ (Perrenoud, 1993:153).

Como formar um “profissional de ensino”?

A profissionalização exige uma transformação substancial dos programas e conteúdos, mas principalmente dos próprios fundamentos da formação.

Esta deverá conceber o acto de ensinar como uma actividade profissional, que repouse numa sólida base de conhecimentos, articulada e integrada nas práticas profissionais, e na convicção de que a formação de professores remete para um *continuum*, no qual, ao longo da carreira, os docentes deverão procurar o seu aperfeiçoamento profissional.

Isto implica, segundo Tardif, Lessard e Gauthier (s/d:24) “a aplicação de novos dispositivos de formação profissional que favorecem um vaivém constante entre a prática e a formação, entre a experiência profissional e a investigação, entre os docentes e os formadores universitários”.

Altet (s/d:70) define formação profissionalizante como uma formação que visa uma mestria profissional, uma formação com a finalidade prática de construir e desenvolver competências profissionais no exercício da docência e simultaneamente propicie a apropriação de saberes profissionais “plurais, diversos, disciplinares, didácticos e pedagógicos, assim como a construção de esquemas de percepção, de pensamento e de acção que permitam a mobilização desses saberes no exercício da profissão”.

Para esta autora, uma formação inicial profissionalizante deve preparar um *docente profissional* capaz de *enquadrar e reenquadrar* os problemas que enfrenta e ser capaz de se adaptar a novas situações.

Tornar possível esta formação implica a criação de estágios de longa duração, uma memória profissional, uma alternância formação/trabalho, uma análise reflexiva, o aconselhamento, etc..

Deste modo o conceito de profissionalidade sugere uma nova perspectiva na abordagem da profissão docente, abandonando as concepções normativas que a analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional, para compreendê-la em toda a sua complexidade e como uma construção social.

Uma construção social, uma vez que as profissões resultam de contextos histórico-sociais nos quais “não são realidades naturais, por um lado, e, por outro, essas realidades não são produzidas por qualquer determinismo [...] mas sim pela acção dos actores sociais que agem em contextos já condicionados, mas que oferecem aos actores algumas possibilidades, algumas margens de manobra, espaços de jogo, etc.” (Tardif; Lessard; Gauthier, s/d:11).

A compreensão da docência como construção social mobiliza novas perspectivas de análise, que voltam a colocar a subjectividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino, situando-os como sujeitos activos, produtores de saberes específicos do seu trabalho. É neste contexto que o termo profissionalidade aparece nas investigações sobre os professores. Isto implica um esforço no sentido de melhor compreender esse conceito.

De raiz etimológica na palavra profissão, surgem também as palavras profissionalização e profissionalismo. São termos polissémicos, que assumem significados diferentes em função dos contextos, países e referências teóricas em que são utilizados (Ramalho e Nunez, 2008).

Para Altet (2003) o termo “profissionalidade” traduz as capacidades profissionais, saberes, cultura e identidade de uma profissão.

Para Ramalho e Nuñez (2008), a profissionalidade expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à actividade profissional. É

através da profissionalidade que o professor adquire as competências e os saberes próprios da sua profissão.

Quanto ao profissionalismo exprime a dimensão ética dos valores e normas, das relações, no grupo profissional.

É uma construção social na qual se situa a moral colectiva, o dever ser e o compromisso com os fins da educação como serviço público.

Ao falar-se de profissionalismo associa-se o viver da profissão, as relações que se estabelecem no grupo profissional, as formas de desenvolvimento da actividade profissional.

Para estes autores, a profissionalidade é a dimensão interna e o profissionalismo é a dimensão externa da profissionalização. Constituem duas dimensões complementares que num processo dialéctico contribuem para a construção de uma identidade social, a profissionalização.

Ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessárias ao seu exercício profissional, está articulado com um processo de profissionalização que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado.

A ideia que subjaz às expressões profissionalidade e profissionalização é a da docência como um processo de constituição e identificação profissional, desenvolvido pelos professores ao longo de sua trajectória, nos diferentes espaços de socialização, desde a escolarização básica, a formação profissional e, principalmente a organização escolar, onde os professores exercem e aprendem a profissão nesse exercício profissional.

Para Tardif, Lessard e Gauthier (s/d: 16) o movimento de profissionalização no ensino não tem nada de tendência natural, trata-se “de um processo complexo de mudança social no qual estão implicados ou comprometidos diversos grupos de actores e diversas organizações que defendem visões contrastadas e por vezes opostas.”

A discussão sobre a profissionalização da docência surge com as reformas educativas nas quais os professores são chamados a apresentar soluções para os problemas com que se confrontam no seu quotidiano, nas escolas.

No entanto a profissionalização não pode acontecer por decreto. É necessário fazer sentir aos docentes a necessidade de um novo sentido da docência, a docência como actividade profissional.

É neste sentido que a profissionalização deve fazer parte dos projectos pessoais e de grupo dos professores.

Neste caso, considera-se a profissionalização da docência como um processo de construção de identidades, relacionado com a auto-imagem, a biografia e as representações que os professores fazem de si mesmos e dos outros elementos do seu grupo profissional.

Quando lhes é pedido a produção de novas identidades profissionais, é necessário que os professores tenham conhecimento das actuais representações sobre a sua actividade, o exercício da mesma e a sua formação, uma vez que as representações não são transmissíveis, nem impostas.

Sendo as representações construções cognitivas, afectivas e sociais elaboradas na interacção com os outros, no seu grupo cultural e num determinado contexto histórico-social, face a novas necessidades, objectivos e motivações, os indivíduos têm capacidade para criar novas representações.

As identidades docentes individuais e as do grupo profissional ao qual os sujeitos pertencem são construções estáveis e, de um modo geral, existem dificuldades em mudar, uma vez que são construídas na base de elementos que geram uma dada estabilidade.

Nesta perspectiva, representam estágios do desenvolvimento pessoal e social que caracterizam momentos históricos da profissionalização docente.

No entanto, estas mudanças são possíveis quando existe uma crise de identidade ou seja, quando uma identidade não *dá conta* das novas exigências da actividade profissional.

Mas a nova identidade não implica uma destruição da anterior.

A identidade actual dos professores como grupo profissional contém identidades anteriores e *pedaços* das futuras, uma vez que a nova identidade emerge da solução das contradições entre as velhas identidades e as novas situações profissionais.

No que se refere às representações sociais dos professores sobre a profissionalização, elas estarão ligadas aos discursos sociais e políticos sobre a profissão, às posições culturais, aos *habitus* profissionais, às suas experiências e relações com outros elementos do seu grupo profissional.

A complexidade e a aceleração da mudança social modificaram profundamente o papel dos professores. Estes parecem não estar a ser capazes de se adaptar às novas exigências, talvez porque também não lhes têm sido proporcionadas novas estratégias de formação e de adaptação, adequadas às mudanças.

Esta realidade tem levado os professores a perplexidades e dúvidas sobre o seu papel e estatuto social.

Este contexto propicia interrogações aos professores sobre o que significa hoje ensinar e, na sua condição de professores cooperantes, sobre o modo como podem, com alguma segurança, determinar se a sua contribuição na formação inicial é a correcta na profissionalização de novos colegas, mesmo em condições menos propícias do ponto de vista organizacional e pedagógico, devido às carências formativas dos futuros profissionais do ensino.

“O movimento da profissionalização do ensino e a transformação da formação que ele reclama constituem aquilo que hoje se chama “construções sociais”, remetendo para actividades simbólicas e organizacionais de grupos que tentam por diversos meios fazer valer as suas concepções da formação e da profissão” (Tardif, Lessard e Gauthier, s/d: 16).

Os processos de pensamento dos professores cooperantes constituem um importante campo de pesquisa sobre a formação inicial de professores, uma vez que utilizam na sua prática ideias relativas ao conhecimento de si próprios e dos outros, assim como as ideias relativas ao seu posicionamento face à formação inicial de professores.

De facto, o seu modo de actuar profissionalmente não pode excluir as representações sobre a adequação e eficácia da formação inicial, bem como os componentes da sua imagem sobre o que é um bom profissional.

Conscientes de que ser professor, hoje, cada vez menos se centra nos aspectos observáveis, como revelar um conjunto de comportamentos adequados, numa óptica de racionalidade técnica, os professores cooperantes constroem a sua compreensão acerca da realidade da prática pedagógica através da sua experiência e da forma como organizam as suas crenças e conhecimentos sobre a importância e as características específicas dos fenómenos práticos na formação inicial.

Neste sentido, o estudo sobre as representações sociais da formação inicial de professores do 1º ciclo procura esclarecer os princípios e os interesses que subentendem as diferentes concepções e consequentemente as diferentes práticas.

Como já referimos, as profissões definem-se pelas suas práticas e pelas regras e conhecimentos da actividade realizada.

Mas será que os professores cooperantes dominam a prática e o conhecimento especializado da sua profissão?

Os professores cooperantes não detêm a responsabilidade exclusiva sobre o que se passa na formação inicial.

Influenciados pelas políticas sociais, culturais e económicas, vão regulando as práticas no seu trabalho quotidiano com as crianças.

Deste modo, estas influências estão também patentes na formação inicial de professores, na prática pedagógica.

Actualmente, a formação inicial de professores do 1º ciclo depara-se com um conjunto de desafios resultantes de aspectos relacionados com as alterações políticas, económicas, sociais e culturais, o que conduz a novas exigências de educação e formação, associadas às mudanças implicadas pelas novas tecnologias, à existência de novos públicos a frequentar as escolas e à necessidade de responder às exigências do mundo actual, preparando os jovens

para a integração em contextos sociais e profissionais cada vez mais complexos e em constante mutação.

A formação inicial atravessa uma fase de incerteza e ambiguidade, em que se perspectivam novas práticas, que exigem mudanças profundas no relacionamento entre as instituições de formação e as escolas do 1º ciclo.

Dadas as mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos é importante que a formação inicial de professores contribua para o desenvolvimento de uma cultura científica, dotando os formandos com conhecimentos e competências pessoais e de participação social, no sentido de uma articulação mais estreita com o mundo profissional.

As instituições de formação inicial de professores devem ser capazes de analisar, acompanhar e prever as grandes questões sociais e económicas, antecipando problemas, contribuindo com soluções, preparando professores que se querem sabedores e críticos.

Urge repensar a formação não apenas como uma forma de adquirir competências técnicas, mas no sentido de uma aprendizagem mais contextualizada, autónoma, interdisciplinar, capaz de contribuir para um verdadeiro processo de aprendizagem ao longo da vida, de estímulo ao desenvolvimento de competências de comunicação, liderança, inovação e criatividade, necessárias para que cada professor possa corresponder ao que a actual sociedade do conhecimento lhe exige.

Não é possível continuar a conceber o papel das instituições de formação como um sistema que é um mero transmissor de conhecimentos e de técnicas.

É necessário proporcionar aos formandos um desenvolvimento de competências que lhes permitam um papel activo e construtivo na sua aprendizagem inicial e ao longo da vida.

3.3. Conceitos de formação inicial de professores

Em relação à formação inicial, e referindo-nos agora a uma formação mais específica, esta constitui juntamente com a formação contínua (ou “formação em serviço”), dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais.

A preocupação pela eficácia da formação inicial “(...) aparece normalmente ligada às questões dos modelos e estratégias utilizados, da sua adaptação à evolução do papel do professor e educador e à diversidade dos contextos em que a acção educativa se vai desenvolver, da preparação para a investigação e inovação” (Moita, 1992:114).

Considerando que a formação não é apenas uma actividade de aprendizagem num determinado tempo e espaço, mas como que uma construção de si próprio. Esta construção de si próprio é um processo de formação.

É Pineau (1983) que escreve que “ a unidade do ser é atravessada e questionada por dois tipos de pluralidades: uma pluralidade sincrónica de trocas incessantes e de múltiplas componentes internas e externas e uma pluralidade diacrónica de diferentes momentos de transformação do ser.

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as pluralidades que atravessam a vida” (Moita, 1992:114).

São muitos os autores, para além dos aqui mencionados, que definem formação inicial, nomeadamente: González (1995); Zabalza (1990); Marcelo (1999); Honoré (1980); Fabre (1995); Pacheco & Flores (1999).

De um modo geral, todos se referem à formação inicial como uma etapa importante no processo de formação, na medida em que possibilita a aquisição e construção do conhecimento profissional.

Falando-se da formação inicial de professores, é um período de formação em que o formando adquire um conjunto de competências, conhecimentos, destrezas e atitudes que lhe permitirão desempenhar as funções de professor.

É o início da sua socialização a caminho de uma identidade profissional.

A formação inicial ou formação prévia ao exercício das funções, como refere Ribeiro (1993) contribui, assim, para compreender e analisar os objectivos sociais do contexto sócio-cultural e organizacional em que a profissão se insere, sendo um momento de adquirir um suporte necessário e um complemento desejável para o exercício da profissão na sociedade em que o sujeito se integra (ibid.: 1993).

Nos actuais normativos sobre a formação de professores, encontramos referência ao professor profissional da educação que tem como função específica ensinar e promover as aprendizagens curriculares (Decreto Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto). Deseja-se o exercício de uma profissão, não como mero artesão, mas como profissionais.

Da redefinição do papel do professor emerge a predominância da dimensão profissional da actividade docente em detrimento das dimensões de funcionário do Estado e de técnico.

Importa começar por referir que o termo profissão não tem em português (o que é igualmente válido para o francês) o mesmo significado em inglês, onde nem todos os ofícios são sinónimos de profissão.

Segundo Perrenoud (1992), no sentido anglo-saxónico, o exercício de uma profissão, para além de um acto técnico e científico, exige intuição, improvisação, capacidade de decisão em situação de urgência e incerteza, uma longa formação de base universitária.

O exercício de uma profissão pressupõe uma larga autonomia, mesmo que seja um assalariado, e os gestos profissionais são orientados por finalidades e ética profissional. Uma profissão é organizada, não só para defender os seus interesses, mas também para definir os seus modos de acção, as suas regras deontológicas, os seus modelos de formação. Exemplos destes profissionais são os médicos, advogados, arquitectos.

Neste sentido anglo-saxónico de profissão, Perrenoud (1992) interroga se ser professor pode ser considerado uma profissão ou se não se poderá *considerar um ofício em via de profissionalização*, uma vez que o professor não é juridicamente responsável pela qualidade do seu ensino.

No entanto, realça a importância de se caminhar no sentido da profissionalização da docência, como alternativa para tornar o professor, de uma forma autónoma, qualificada colegial e responsável, capaz de resolver os problemas cada vez mais complexos do ensino.

É a passagem do ofício artesanal, em que se aplicam técnicas ou regras, para a profissão em que se constroem estratégias com o apoio de saberes racionais e se desenvolve a autonomia (Altet, 2000:26).

Assim, a formação para o exercício de uma profissão, neste caso do professor, não poderá ser a mesma da formação para um ofício que consiste na transmissão do saber fazer pela imitação e experiência, mas sim um modelo de formação que vê o professor como um profissional em desenvolvimento, que constrói a sua prática e os saberes que a sustentam (Ferry, 1983; Zeichner, 1987; Schon, 1991).

A preocupação com a formação de professores não é de modo nenhum recente.

A partir do início do século XX surgem reflexões sobre esta problemática, quer em encontros de professores, em congressos ou artigos de jornais e revistas ligados ao ensino.

É a partir dos anos setenta e oitenta que surgem estudos mais sistematizados. Desde o mestre que sabia, não havendo necessidade de formação porque o seu perfil pessoal era suficiente, passando pelas escolas normais, onde a formação era feita por imitação do professor mais experiente, o modelo que transmitia o seu saber-fazer, até aos dias de hoje, embora com os contributos científicos racionalize a prática e aplique a teoria, ainda nos encontramos longe do professor profissional capaz de realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino inovador, em trabalho de equipa com os colegas, capaz de promover uma aprendizagem significativa com os alunos.

A tomada de consciência do papel primordial dos professores na mudança e no melhoramento do sistema de ensino suscita uma revisão realista da sua preparação profissional, sem esquecer, no entanto que “la formation des maîtres ne peut être un “deus ex machina” un levier miraculeux qui permettrait de dépasser les limites et les contradictions du système: elle en fait partie!” (Perrenoud, 1994:74).

A preparação profissional para a docência é conseguida através de uma formação desenvolvida num contexto organizado e institucional, destinada a atingir determinadas metas visando a profissionalização dos indivíduos educadores das novas gerações.

Segundo Garcia (1999:77) a formação inicial de professores cumpre três funções: a) a formação e treino de futuros professores de acordo com o que se espera deles enquanto profissionais; b) a certificação da formação; c) a instituição de formação tem um duplo papel: ser agente de mudança do sistema educativo e ao mesmo tempo contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Qualquer programa de formação de professores deve estabelecer as metas e finalidades que pretende alcançar, de modo a identificar que tipo de professor se está a formar e para que contexto.

Para Ferry, a formação é “un processus de développement individuel tendant à acquérir ou perfectionner des capacités” (1983:36).

Neste sentido podemos falar de formação contínua e formação inicial de professores, mudando apenas o conteúdo, o foco ou a metodologia conforme se trate de uma ou de outra formação.

Garcia, explicita o conceito de formação de professores como “área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite

intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (1999:26).

De acordo com esta definição, não é possível uma formação inicial que ofereça ao mercado de trabalho um professor profissional acabado, mas sim que este compreenda que a formação inicial é o primeiro passo no longo caminho do desenvolvimento profissional.

A formação inicial é assim uma primeira etapa da formação de professores, desenvolvida numa instituição formal de formação de professores, com currículo próprio que inclui conhecimentos pedagógicos, disciplinas académicas e a realização de práticas de ensino em contexto de trabalho escolar.

Segundo Perrenoud (2001), nenhuma formação profissional inicial pode ignorar a análise do trabalho real para o qual está a formar.

Referindo-se à formação inicial de professores, Perrenoud (2001) afirma que é necessário a confrontação do formando com as situações reais de trabalho inscritas nos seus contextos sociais, organizacionais e culturais.

Também Campos afirma que as mudanças em curso na educação apontam para a necessidade de definir o papel do professor como “o de um profissional do ensino com novos objectivos e modos de organização” (2001:293). Segundo o autor, são duas as perspectivas do que significa actualmente ser professor.

Uma perspectiva do professor como trabalhador social, que surgiu ao mesmo tempo que o processo de ensino se tornava mais complexo e que as exigências sociais atribuíam maiores e mais alargadas responsabilidades ao professor.

E como profissional do ensino que, segundo Campos (ibid.:293), “emerge da necessidade de recentração da especificidade do papel do professor na actividade do ensino”.

Face a esta indefinição do papel do professor torna-se necessário, segundo o autor, algumas intervenções das políticas educativas. No entanto ressalva que esta *recentração* do papel do professor no ensino não significa o regresso ao passado, pois implica também uma

redifinição do papel do professor no ensino face às mudanças relativas às aprendizagens que a escola deve assegurar e ao modo de organização do processo de ensino.

Vários autores referem a necessidade de um ensino de sucesso para uma população cada vez mais heterogénea, resultante não só da massificação do acesso à escola mas também da diversidade cultural, o que obriga a uma mudança das práticas e a uma redefinição do papel do professor.

Por outro lado, a realidade das tecnologias da informação e comunicação que se traduzem na complexificação do conhecimento acessível, deixando a escola de ter o monopólio da informação, exigem a necessidade do desenvolvimento de competências de aprender e pesquisa, seleccionar, organizar a informação de modo a que esta se transforme em conhecimento.

Já não basta ao professor ensinar conteúdos, mas sim ajudar a desenvolver capacidades de pensar crítica, reflexiva e criativamente, de comunicar utilizando diferentes suportes e capacidades de acção face à multiplicidade de situações do quotidiano.

“O saber profissional docente não se confina ao mero domínio dos conhecimentos científicos relativos aos conteúdos escolares, à metodologia de ensino ou às ciências da educação, nem ao domínio de técnicas e rotinas de ensino. É a capacidade de mobilizar todos esses saberes face a cada situação educativa concreta, no sentido da construção das aprendizagens” (Campos, 2001:299).

A formação inicial de professores nas instituições de formação, em muitos casos, segundo o mesmo autor, tem sido “a mera adição do modelo académico de formação nas disciplinas, caracterizado pela simples justaposição das mesmas em função do campo disciplinar existente ou dos docentes disponíveis, ou com poder para as impor, ao modelo de aprendizagem técnica da formação prática (...) faz com que os cursos nem sempre sejam concebidos e desenvolvidos de modo a centrarem-se na preparação para o desempenho profissional” (Campos 2001:300).

O desafio será as instituições de formação formarem professores profissionais intelectuais, capazes de responder às exigências do desempenho da nova profissionalidade, tendo em conta a formação prática como o desenvolvimento e intercâmbio de experiências de construção de uma nova cultura de formação.

Para isso, segundo Campos (2001) as instituições de formação necessitam da colaboração das escolas para observação, participação e exercício da prática supervisionada, que garanta o desenvolvimento das competências de mobilização de saberes para intervir em situações concretas.

O mesmo autor realça as condições precárias em que se tem vindo a praticar a *formação no contexto de trabalho*, no que se refere às parcerias entre instituições de formação inicial e as escolas, afirmando que “há todo o interesse em que nestas parcerias haja articulação entre formação inicial e formação contínua, bem como entre estas e o desenvolvimento de projectos de investigação e de mudança nas escolas” (Campos, 2001:301).

Falar em formação de professores remete-nos para os paradigmas de formação que, ao longo do tempo, têm presidido à conceptualização dos seus modelos e programas, assim como à definição do seu perfil.

4. Paradigmas e Modelos de Formação de Professores

Os diferentes modelos de formação de professores inscrevem-se numa matriz de concepções epistemológicas alternativas que atravessam o conhecimento científico no domínio das ciências sociais e humanas. Essas concepções epistemológicas e o conjunto de valores que caracterizam a conduta científica num campo específico de investigação constituem o conceito de paradigma.

“O campo paradigmático transforma em orientações da actividade social, as generalizações e as concepções que englobam uma concepção do conhecimento e das relações entre a pessoa, a sociedade, um conjunto de valores e interesses, uma forma de executar e uma significação global da actividade humana” (Bertrand e Valois, 1994:21).

Segundo os mesmos autores são as orientações definidas pelo campo paradigmático, traduzidas em normas ou leis pelo campo político, que regulam as orientações da organização educativa (ibid.:30).

Estes paradigmas da formação têm, ao longo do tempo presidido à conceptualização dos modelos e programas de formação de professores, assim como à definição do perfil do professor desejável em cada um deles, de técnico do ensino, prático reflexivo a actor social crítico.

Garcia (1999: 30), ao falar das orientações conceptuais na formação de professores, refere os diferentes termos usados pelos investigadores.

Zeichener (1983) refere-se a paradigma de formação de professores para traduzir “uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que dão características específicas à formação de professores” (Garcia, 1999:30).

Feiman-Nemser (1990a) refere-se a orientações conceptuais quanto ao “conjunto de ideias acerca das metas de formação de professores e dos meios para as alcançar.

Idealmente uma orientação conceptual inclui uma concepção de ensino e aprendizagem e uma teoria acerca do aprender a ensinar. Estas concepções deveriam orientar as actividades da formação de professores, tais como a planificação do programa, o desenvolvimento do curso, o ensino, a supervisão e avaliação [...] As orientações conceptuais não se excluem mutuamente. Devido ao desenho, ou por insuficiência, podem, e realmente acontece, coexistirem no mesmo programa”.

Neste campo surgem ainda termos como perspectiva (Gomez, 1995) e tradições de formação (Zeichner, 1993).

Independentemente da designação utilizada, todas traduzem a adopção de critérios operatórios para tradução de realidades formativas, e reflectem os aspectos a que cada autor foi mais sensível para tentar compreender a complexidade do que é a formação inicial de professores.

No entanto quase todos os autores, tal como Garcia (1999) refere, são unânimes quanto a nenhuma das orientações ou perspectivas explicar e compreender a formação de professores na sua totalidade, “cada orientação sublinha diferentes aspectos que devem ser considerados, mas nenhuma oferece um modelo completo para orientar o desenvolvimento de um programa” (Feiman-Nemser, 1990 citado por Garcia, 1999:32).

Conforme as finalidades do processo educativo, o papel do professor e as competências deste, a formação de professores é perspectivada de diferentes modos, em função dos diferentes posicionamentos conceptuais.

Neste campo, é profusa a terminologia utilizada para a caracterização das tendências a nível da formação de professores, “paradigmas” (Zeichner, 1979), entendidos como a matriz sobre as finalidades da escola, do ensino, da formação de professores; “modelos” (Ferry, 1983) que caracterizam o processo, a dinâmica formativa e a sua eficiência; “orientações conceptuais” (Feiman-Nemser, 1990 citado por Garcia, 1999:32) que deveriam nortear a formação de professores baseadas numa teoria acerca de como se aprende a ensinar.

Zeichner (1983) identifica quatro paradigmas: tradicional/artesanal, condutista/comportamentalista, personalista e orientado para a investigação.

No paradigma tradicional a preocupação é formar o professor académico e especialista, com uma sólida formação no conhecimento dos conteúdos a ensinar.

A formação de professores é vista como um processo de aprendizagem por experiência, por tentativa e erro.

No paradigma condutista/comportamentalista a lógica da formação – *training* – é um processo no qual o formando adquire uma série de competências através do microensino e do treino, necessárias à sua profissão. É por isso um técnico cuja formação visa a sua eficiência social.

O professor adquire um conjunto de *skills* que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

No paradigma personalista, o formando é implicado na sua formação, tendo esta atenção às suas necessidades e preocupações, deixando de ser considerado um mero técnico. “Mais

do que proporcionar um método de ensinar eficaz para todos, a formação procura o método de ensinar mais eficaz em função das características idiossincráticas de cada professor em formação” (Pacheco e Flores, 1999:60).

O formando constitui o centro do processo formativo, na descoberta do estilo pessoal de cada um de ser professor.

No paradigma orientado para a indagação o professor é considerado como elemento essencial para uma sociedade mais justa.

Prepara-se o professor para, através da reflexão e investigação, analisar as situações que terá de enfrentar e tomar as decisões mais adequadas a cada uma delas.

Surge então como professor-investigador e como prático-reflexivo. É dado grande relevo à possibilidade de os professores intervirem nos contextos de trabalho de uma forma crítica relativamente ao desenvolvimento curricular, às orientações políticas para a educação, mas não descorando a importância dos *skills* técnicos de que o professor deve ser portador.

Feiman-Nemser (1990a) identifica cinco orientações conceptuais na formação de professores:

Académica, na qual o professor surge como especialista no domínio dos conteúdos a ensinar e transmitir ao aluno.

A formação académica é a que predomina em relação às restantes. O objectivo principal é o domínio do conteúdo, sendo o aluno encarado de uma forma passiva. A formação consiste no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a que o sujeito obtenha uma formação especializada, centrada principalmente no conhecimento e estrutura das disciplinas/matérias em que é especialista.

Tecnológica, que valoriza o professor como técnico, daí a formação visar o treino de competências bem delimitadas, perspectivando o sujeito como técnico.

Esta orientação centra-se na promoção e aquisição de conhecimentos e destrezas para a execução do trabalho, decorrendo tais destrezas do paradigma processo - produto.

Prática, que valoriza a prática como fonte de conhecimentos essenciais para aprender a ensinar e encara o professor como um prático e que pode ser tradicional (em que o sujeito realiza uma aprendizagem do “ofício” através do método tentativa-erro) ou reflexiva (a componente reflexiva é o eixo central do processo de formação, o que implica um exame crítico da acção).

A orientação prática realça a experiência como fonte de conhecimento. O modelo de aprendizagem associado a esta formação é a experiência pela observação. Durante um período de tempo, o aprendiz trabalha com um mestre, observando-o.

Durante este período, o sujeito adquire competências práticas, aprendendo a agir em situações reais.

Esta concepção é caracterizada pelo seu tradicionalismo, na medida em que favorece uma aprendizagem passiva por parte dos estudantes. Para além disso, os estudantes não poderão ir mais além daquilo que observam, oferecendo, assim, esta perspectiva, uma visão parcial do ensino.

Personalista, em que o processo de formação é considerado como uma aprendizagem individual, e o professor é valorizado como pessoa.

A formação visa o desenvolvimento do sujeito, de modo a obter uma maturidade psicológica que lhe permita enfrentar e resolver as situações de trabalho. O comportamento da pessoa depende do modo como se percebe a si própria, do modo como entende a situação em que está inserida e da inter-relação entre estas duas percepções.

Crítica/social, que assenta na teoria crítica do currículo. A formação deverá promover e desenvolver capacidades para analisar o contexto social, incidindo fundamentalmente na componente reflexiva crítica.

Os programas de formação orientam-se para a indagação. O profissional é visto como um crítico, cujo papel assenta na reflexão e na transformação.

Tal como na orientação prática a componente reflexiva é fundamental, mas agora associada à crítica com a finalidade de promover uma sociedade mais justa e democrática e em que o professor é visto como um crítico reflexivo.

Convém salientar que nenhuma das orientações compreende na sua totalidade o processo e formação, como sublinha Feiman-Nemser (1990a:20), “unlike structural alternatives, conceptual orientations are not tied to particular forms of teacher preparation. They can shape a single component or an entire professional sequence, apply to undergraduate- as well as graduate-level programs. Nor are the conceptual orientations mutually exclusive. By design or default, they can and indeed do exist side by side in the same program”.

Esta análise das diferentes orientações conceptuais, paradigmas e modelos de formação de professores ajuda a perceber, em cada um, que relação é estabelecida entre teoria e prática, o papel do futuro professor no processo de aprender a ensinar e os diferentes papéis que são atribuídos ao professor.

A questão da relação teoria e prática revela uma persistência de actualidade, por ninguém contestada, isto é, esta relação sempre se constituiu, ao longo do tempo, como o cerne da formação inicial de professores.

4.1. A prática pedagógica nos planos curriculares da formação inicial de professores

A componente prática na formação inicial de professores remonta a 1835, quando foi criada em Lisboa a Escola Normal de Belém. Nesta escola era aplicado o método de ensino mútuo, na formação dos mestres régios. O curso tinha uma duração de dois meses, integrando uma componente teórica e outra prática.

A primeira previa a explicação dos princípios do método de ensino mútuo, a segunda seria a sua aplicação nas aulas de primeiras letras, pelos alunos-mestres. As aulas práticas tinham lugar na escola anexa da Casa Pia de Lisboa, para a qual foi nomeado um professor cujo trabalho ficaria sob a supervisão do próprio Lecocq, director da Escola Normal.

É feita referência à colocação na escola anexa de um professor para acompanhamento destas aulas práticas, mas não é referida a sua formação nem o seu papel.

Até 1862, com a criação de Escolas Normais para formação específica e especializada dos professores primários, estas escolas limitavam-se a formar professores como reprodutores dos métodos de ensino, primeiro o mútuo e mais tarde o de Castilho.

A sua formação era rápida e um mestre formava-se ao lado de um mestre que já tinha bastante experiência aprendendo o método através da observação e da experimentação.

A primeira Escola Normal Primária portuguesa, com um objectivo mais ambicioso do que o mero ensino de métodos, surge em 1862 e fica conhecida como Escola Normal de Marvila. O objectivo é uma nova estratégia educativa de modo a assegurar a educação, e não apenas a instrução dos futuros professores.

A sua formação era de dois anos. No plano de estudos consagrar-se-á a conjugação de uma *instrução teórica* e a *formação prática* dos professores baseada na pedagogia.

Defensor de uma boa formação pedagógica, Luiz Filipe Leite afirmava que esta só se adquiria com o ensino numa escola elementar anexa.

A 14 de Dezembro de 1869 é publicada a reforma das Escolas Normais que perspectiva o professor como agente cultural, capaz de contribuir para o desenvolvimento económico das localidades, sobretudo rurais, onde iria exercer as suas funções, mas foi considerada ambiciosa e desnecessária. Foi abolido o sistema de internato e as escolas anexas foram suspensas.

Em 1870, D. António da Costa cria duas Escolas Normais, uma no Porto e outra em Lisboa, com as respectivas escolas anexas.

Tanto nas escolas masculinas como femininas estavam decretados “exercícios práticos de ensino primário na escola anexa”. Foi um defensor das Escolas Normais como locais de uma preparação pedagógica e científica dos professores, ao incluir no currículo disciplinas como “Pedagogia: conhecimento da legislação do ensino primário; Pedagogia e metodologia; exercícios práticos do magistério”.

A duração dos cursos para os professores do 1º grau (primários) era de dois anos.

Em 1880, surge nova legislação na formação de professores e, no currículo, surgem novas disciplinas e é determinado que os alunos do segundo ano do curso elementar (para formação de professores primários) “são obrigados a exercícios práticos de metodologia n’uma escola primaria annexa, que será a de ensino elementar da localidade onde funcionem as escolas normaes, quando não a houver privativa da escola normal.

É o alargamento a outras escolas da possibilidade de ter o estatuto de escolas anexas”.

Mais tarde, em 1896, como resposta à falta de professores primários, é publicado o Regulamento Geral do Ensino Primário que permite a abertura, por todo o país, das Escolas de Habilitação para o Magistério Primário.

Estas Escolas de Habilitação para o Magistério Primário traduziam a necessidade de formar professores, principalmente para as regiões menos desenvolvidas.

Representam um retrocesso na formação de professores uma vez que estas escolas eram escolas primárias complementares com cursos de pedagogia, podendo formar professores de instrução primária.

Assim os professores ficariam formados apenas com as matérias do ensino primário complementar, o ensino da pedagogia e exercícios práticos numa escola anexa.

Com a Reforma de 1901, ninguém podia ser professor de instrução primária sem ter uma formação profissional numa Escola Normal durante dois anos.

No entanto, a concepção de formação era a de que o professor da instrução primária devia apenas possuir os conhecimentos ao exercício da sua profissão, não se pretendendo formar filósofos, logo as aprendizagens deveriam ser essencialmente práticas, voltadas para a acção concreta (Nóvoa, 1987:652).

Nesta reforma, Nóvoa (1987:653) identifica dois princípios que parecem ser consensuais entre os professores das escolas normais: o seu papel enquanto intermediários entre os detentores do conhecimento científico e a sociedade e a sua crença de que o ensino normal deveria estabelecer a ligação entre a teoria e a prática.

A vertente pedagógica assume importância no plano de estudos com as disciplinas de “Pedagogia e, em especial metodologia do ensino primário, legislação da escola primária portuguesa” (Decreto nº 8 de 25 de Dezembro de 1901).

Por outro lado, alerta-se contra a extensão dos programas, com o receio de que, “em vez de óptimos mestres, dali saiam pedantes superficiais e pretensiosos”, e decreta-se a proibição de “congressos de professores de instrução primária, que não tenham exclusivamente por objecto questões pedagógicas (art. 115º do Decreto nº 8 de 25 de Dezembro de 1901).

Os exercícios práticos dos alunos-mestres nas escolas anexas, que decorriam no segundo ano do curso, eram avaliados segundo sete critérios, identificados por Nóvoa (1987:655), que permitem, segundo o autor, traçar a concepção do professor primário ideal em vigor nas escolas normais: “rigor, ordem, eficácia e correcção a que se acrescentava uma irreprovável conduta moral e uma sólida vocação para o magistério primário”.

Na Reforma do Ensino Primário e Normal de 1911 afirma-se que “o ensino normal, como fica instituído por este decreto, elevará cada vez mais o nível intelectual do professorado, tornando-o apto para a sua missão social.

A escola normal, agora decretada, corresponde às exigências da pedagogia moderna”, traduz outra das suas prioridades, uma melhor preparação técnica e científica dos professores.

Para satisfazer estes objectivos é então decretada a criação da “escola normal superior, onde se habilitem os professores que hão-de educar os professores primários” (Diploma de 29 de Março de 1911).

Com a Reforma de 1911, os professores passariam a ser formados em quatro anos, comum aos dois sexos, com dezanove disciplinas pedagógicas, científicas e culturais, teóricas e práticas.

Passaria também a haver cursos especiais para cada sexo, assim como outros cursos complementares para as “escolas de anormais físicos; para o exercício de magistério nas colónias; para as escolas de anormais instáveis”.

Previo que o ensino teria um carácter essencialmente prático, sendo para isso anexadas diversas instituições, desde escolas infantis, escolas primárias masculinas e femininas, escolas de deficientes, assim como ginásios, oficinas de trabalhos manuais e domésticos, museus e bibliotecas, laboratórios e outras instituições “de carácter científico e manual, e de significado nacional, social e económico, julgadas necessárias à formação do professorado primário (...)”(artigo 114º).

A 7 de Novembro de 1919, o Decreto Lei nº 6:203 aprova os programas do ensino primário geral, o ensino primário superior e os do ensino normal.

Os programas do curso normal agora aprovado integram três princípios que traduzem, segundo Nóvoa (1989:52), o espírito da “Educação Nova” que invade a Europa depois da guerra: 1º Uma cultura geral suficiente, adquirida num estabelecimento do ensino secundário ou numa escola normal; 2º Uma preparação pedagógica, ao mesmo tempo técnica e prática, obtida num instituto pedagógico apropriado; 3º Uma aptidão técnica-pedagógica suficientemente demonstrada por um estágio ou tirocínio profissional.

Os programas do Curso Normal aprovados neste decreto, segundo Nóvoa (1989:XVII), “constituem ainda hoje um notável documento pedagógico”, não se pretendendo aumentar o conhecimento científico dos alunos, mas estudar os métodos a aplicar.

O saber científico de referência era a Pedagogia “A disciplina pedagogia pertence indubitavelmente ao ramo das ciências denominadas psico-colectivas. O seu conteúdo é baseado na psicologia e na sociologia – as ciências menos gerais e mais complexas do quadro dos conhecimentos humanos. (...) Mas considerando a falta de preparação mental e de conhecimentos para o estudo dos fenómenos psico-colectivos e ainda a intensidade e desenvolvimento que ela exige na nossa escola, não hesito em colocá-la como uma das disciplinas que vai requerer dos nossos alunos maior soma de atenção, maiores estudos, e incluí-la no primeiro grupo da escala” (2º apêndice ao Regulamento da Escola Normal Primária de Lisboa (Benfica), ponto XV:67). Advogava-se que a pedagogia fosse “estudada e

aprendida com amor, com paixão de um fanático!” Não bastava, em pedagogia, ministrar noções correctas.

Era indispensável criar um espírito pedagógico, dirigido à sensibilidade, intelectualidade e vontade dos alunos-mestres.

Ainda segundo Nóvoa, para além da pedagogia ser considerada como saber científico de referência, *o eixo da organização curricular* era a Metodologia, tal como nos é dado a verificar pelo destaque que o documento atrás referido lhe atribui: “o mesmo sucede com a Metodologia. É também um estudo complexo, para o qual não há preparação mental. A novidade do seu estudo pode torná-la atraente, mas a falta de hábito e de observação e de educação determinista deve tornar esta disciplina, como a Pedagogia, difícil assimilação. Portanto consideramo-la também como pertencendo ao 1º grupo da escala”.

A Metodologia, de carácter essencialmente prático, assenta na psicologia, em que o aluno-mestre deve utilizar as suas actividades psíquicas para as aplicar às actividades psíquicas dos futuros alunos.

As aulas de Metodologia funcionavam como um laboratório no qual se aplicavam métodos e se faziam experiências com aplicação de métodos conhecidos e de novos métodos, entretanto descobertos.

Com o golpe militar de 28 Maio de 1926, a formação de professores primários é afectada.

Assiste-se a uma diminuição das condições de admissão ao ensino normal, a uma redução dos conteúdos e de tempo de formação.

No programa de estudos estabelecido em 1928 (Decreto 16.037, de 17 de Outubro) o curso passava a ter a duração de 4 anos e estava dividido em quatro classes, sendo as três primeiras destinadas à cultura geral e iniciação às ciências da educação.

Nos dois últimos anos do curso, os alunos realizavam práticas pedagógicas nas escolas anexas ou nas escolas primárias da sede da Escola Normal.

Em 1930, deixaram de existir as escolas normais primárias e foram criadas as escolas do Magistério Primário.

Tratava-se de uma simplificação da formação dos professores de instrução primária, com o abandono do “enciclopedismo”, a favor de uma preparação mais prática e simplificada, tal como se afirma no preâmbulo do Decreto nº 18 646 de 19 de Julho de 1930.

A duração do curso passa de quatro para dois anos e reduz as disciplinas de 36 para 10. Foi também criado o Exame de Estado, como mais uma forma de controlo político dos professores. A Metodologia é agora reduzida a uma perspectiva meramente didáctica e a transformação do ensino normal primário em mera aprendizagem técnica (Nóvoa, 1987: 685-686).

Esta visão técnica-didáctica da formação de professores torna-se mais nítida com o Decreto nº 20:254 que separa a Didáctica e Práticas nas escolas de aplicação, surgindo a disciplina de Didáctica com uma carga horária específica e independente da Prática.

Como nos dizem Filomena Mónica (1978) e António Nóvoa (1987), se na Ditadura é consensual a redução da preparação intelectual e o controlo moral e ideológico na formação inicial dos professores primários, no que se refere às estratégias para atingir estes fins há algumas hesitações, quer no que se refere à duração do curso (em 1932 passa a ser de três anos) assim como à carga horária atribuída a certas disciplinas (Didáctica e Prática).

Em 1935 assiste-se a uma nova simplificação do currículo, nas Escolas do Magistério Primário, bastava que se ministrassem “ensinamentos de educação religiosa, didáctica da leitura e aritmética, algumas noções muito rudimentares de ciências, história e geografia de Portugal, assim como de “trato doméstico” (Mónica, 1978:213).

Segundo a mesma autora os métodos pedagógicos e o clima destas escolas mudaram radicalmente.

A regra era o controlo total sobre o aluno, sujeito à expulsão, caso revelasse defeitos morais ou indisciplina. Os debates pedagógicos foram substituídos por respostas decoradas.

Modelavam-se os futuros professores de forma a aplicarem as mesmas técnicas com os seus alunos.

Não havia nenhuma política consistente sobre o que deveria ser a formação de professores primários.

A Base IX da Lei de 11 de Abril de 1936 previa a revisão dos programas de ensino de todos os graus de ensino.

Quanto à formação dos professores, entendia o então ministro Carneiro Pacheco, não valer a pena haver grandes preocupações pois os postos escolares poderiam ser “regidos por quem possuía idoneidade comprovada, na falta de um diploma tantas vezes só decorativo” (Carvalho, 1985: 761-762).

Difundia-se a ideia de que o professor primário não deveria saber demais, pois transformar-se-ia num teórico (doutor) deixando de saber ensinar crianças. “Fazer o ensino primário por meio de agentes altamente intelectualizados tem inconvenientes gravíssimos (...) Preferível seria que se fosse bom e simples; mas quando não se possa ser bom, ao menos que não se seja muito douto”. Estas são palavras de Teixeira Abreu, um deputado numa discussão na Assembleia Nacional sobre a reforma do ensino primário, em Março de 1938 (Carvalho, 1985:763).

Quando, em 1942, foram reabertas, o corpo docente era composto por professores seguidores fiéis a Salazar e o “currículo transformara-se numa miscelânea de doutrinas oficiais e de noções rudimentares sobre como ensinar a ler e a fazer contas” (Mónica, 1978:216).

Uma nova estrutura curricular que pretendia depurar a formação de professores dos ideais educativos e sociais da 1ª República e, por isso, o plano de estudos, então elaborado (Decreto-lei nº 32.243 de 5 de Setembro de 1942), para além de diminuir o tempo de formação para dois anos, retirou do plano anterior alguns conteúdos na tentativa de recuperar o mestre-escola, humilde e bondoso.

Era negado assim o acesso à ideia do ensino como profissão e dos professores como profissionais.

O novo diploma afirma a continuidade do sistema anterior “que pode considerar-se quase universal (...), explicita as disciplinas a extinguir as disciplinas de cultura pedagógica, expurgadas e outras devidamente adaptadas (...) que se reputam da maior importância para a formação profissional, como desenho e trabalhos manuais, educação feminina, higiene escolar, etc.”. O curso passa a ter a duração de três semestres e um estágio.

Assim, a redução é assumida mas “sem perder e, segundo se crê, antes aumentar a sua eficiência de três para dois anos” (Decreto-lei nº 32.243 de 5 de Setembro de 1942).

Nas instruções da disciplina Pedagogia e Didáctica Geral é referida a sua pouca “extensão” por um lado, pela falta de formação cultural dos alunos, por outro, justificada pela sua pouca relevância uma vez que o nosso País já se orientava por um quadro de valores perfeitamente definidos, não havendo espaço para “dar-se guarida a qualquer discussão dos fins últimos que intenta o processo de formação”.

A preocupação central na formação de professores primários era a “aquisição de técnicas e de estratégias de ensino”.

À disciplina Organização Política e Administrativa da Nação cabia o importante papel na inculcação ideológica em que se desenvolvia a acção do Estado. A trilogia Deus, Pátria e Família seriam ensinamentos e vivências no âmbito da disciplina Educação Moral e Cívica.

A redução da formação e o controlo são os dois eixos estruturantes da política nacionalista na formação de professores (Nóvoa, 1992:59).

O 25 de Abril, com o golpe de Estado militar, provocou rupturas políticas, sociais, económicas e culturais existentes há 48 anos.

O discurso político pautava-se pela vontade de democratizar o País. Era necessário passar de instituições “fascistas” a instituições democráticas. A Escola era uma dessas instituições que urgia democratizar.

Assumindo a dimensão transformadora da educação, os discursos políticos apelavam à democratização social e à intervenção consciente e crítica dos professores na construção de uma sociedade mais justa.

A cultura que se perspectivava na formação era a da participação crítica, esclarecida e transformadora que considerava o conhecimento como possibilidade da emancipação social.

Quanto às Escolas do Magistério, iniciavam um novo período ligado à formação inicial de professores. Foram nomeados novos directores, capazes de orientar a acção das escolas numa óptica democrática.

Houve uma reestruturação para os cursos já iniciados, com a supressão de algumas disciplinas, alteração do nome de outras e introduzidas alterações nos respectivos programas (Despacho conjunto de 30 de Outubro de 1974).

No ano lectivo 1975/76 foi aprovado um currículo comum para os professores primários e educadores, no 1º ano. A opção por um dos níveis era feita na matrícula do 2º ano. Este currículo manteve-se em vigor em 1975/76 e 1976/77.

A habilitação de acesso às Escolas do Magistério Primário foi alterada para o curso complementar dos liceus ou equivalente, a formação dos professores foi aumentada para três anos, com planos de estudos que procuravam traduzir as opções educativas necessárias para o novo papel do professor: um agente de transformação social através da dinamização cultural do seu meio.

Preconiza-se que o curso de formação inicial tenha como objectivo essencial preparar os professores para a intervenção social. Daí um novo impulso na valorização da actividade profissional, retomando a tradição republicana da Educação Nova, assim como António Sérgio, que atribuía ao professor a missão de propagar e intensificar as remodelações sociais.

O Plano de Estudos de 1975 exprime o clima de experiência pedagógica que se viveu nas Escolas do Magistério Primário, após o 25 de Abril de 1974.

É um documento sucinto, de cujo conteúdo realçamos a definição dos objectivos para as Actividades de Contacto, a levar a cabo no 1º ano de formação: durante um mês e meio os formandos eram colocados em diferentes localidades, hospedados em casas particulares, junto da população e que pretendia: a sensibilização aos problemas gerais da colectividade e às transformações sócio-políticas do país; à situação sócio-cultural familiar das crianças em idade

pré-escolar e escolar nos meios urbanos e rurais (...); à vida pedagógica dos estabelecimentos e instituições de educação pré-escolar e escolar.

Um dos objectivos principais desta actividade era conduzir o estudante ao reconhecimento do papel que o educador é chamado a desempenhar como agente de transformação (Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário e Magistério Infantil de 1975).

A análise da carga horária prevista para as diferentes disciplinas evidencia a importância que se atribuiu, neste plano, às áreas de Expressão Comunicação, à área Psicopedagógica, à Prática Pedagógica e à Interdisciplinaridade.

A prática pedagógica decorria apenas no 3º ano de formação. Esta decorria em dois períodos, pois os formandos tinham de passar obrigatória pela experiência de trabalhar com as duas fases (no 1º semestre trabalhavam com crianças de uma fase e no outro semestre trocavam).

Em alternância com a prática pedagógica, havia os seminários, uma “pausa teórica indispensável a uma lúcida determinação da acção” (Matos, 1978: 40). No entanto o contacto com as crianças e com a escola ia para além das horas previstas de prática pedagógica a desenvolver nas escolas anexas.

Assim com regularidade os alunos-mestres desenvolviam diferentes actividades com as crianças, “segundo esquemas de trabalho que, servindo de campo de apoio à sua formação teórica, servia igualmente as crianças (...)” (ibid.: 1978:53).

Segundo Matos (ibid.:53), a prática pedagógica constituiu um dos problemas mais difíceis de resolver. As relações entre os professores das escolas do Magistério e os professores das escolas anexas, antes do 25 de Abril, caracterizavam-se por um grande formalismo, em que o papel do professor das escolas anexas era subalterno, donde se pode deduzir a pouca importância que lhe era atribuída, assim como à formação prática do curso.

A ligação entre as escolas anexas e as escolas do magistério era assegurada pelo professor de Didáctica Especial, o qual não tinha nenhum contacto com a realidade das escolas embora pudesse assistir às aulas dos estagiários.

Após o 25 de Abril, houve que alterar estas práticas e tentar estabelecer um clima de diálogo e de trabalho conjunto.

Pretendia-se que a prática pedagógica se traduzisse num maior estreitamento entre a formação teórica e prática, em que a primeira deveria ser corrigida pela prática.

Em 1975/76, surge a opção de a didáctica especial deixar de ser dada unicamente por um teórico. A docência desta disciplina passaria para um professor primário a quem tinha sido atribuído um grupo de alunos estagiários.

Ao mesmo tempo que exercia as suas funções numa classe primária, nas escolas anexas, acompanhava esse grupo de alunos estagiário na sua prática e, em sessões à parte, dava as aulas de didáctica na tentativa de aproximação desta disciplina à prática.

A partir do ano lectivo de 1976/77, o regime de experiências pedagógicas das Escolas do Magistério Primário é encerrado pelo primeiro governo constitucional, cujo ministro da educação é Sottomayor Cardia, suspendem-se todos os professores recrutados ao abrigo deste regime.

Em 1977/78, o plano de estudos das Escolas do Magistério Primário sofreu a última reformulação até à extinção destas escolas, e que se traduziu em algumas mudanças, das quais destacamos a integração, na Área das Ciências da Educação, das disciplinas de Deontologia, Organização e Administração Escolar e Legislação; a eliminação do currículo das actividades de contacto com o meio físico e social, com as escolas e com os professores em exercício. Estas actividades já tinham diminuído em 1976/77.

No que diz respeito ao perfil do professor a formar, existem diferenças de prioridade e de conceito de formação, entre 1974 e 1978, identificado através do Despacho do MEC de 31 de Julho de 1975 e do Despacho nº 32/78 de 27 de Março.

Enquanto, no primeiro, a prioridade é a capacidade de intervenção na vida da comunidade, no segundo a prioridade é a actividade lectiva.

O segundo período traduz as profundas alterações introduzidas nas Escolas do Magistério, tocadas pela “normalização”. Esta “normalização”, ou alteração, a partir de 1976 e do 1º Governo Constitucional, visou o controlo das diferentes dinâmicas aos vários níveis da instituição escolar com novas medidas políticas anulando ou limitando o que até aí se desenvolvera. Directores e grande parte do corpo docente das Escolas do Magistério foram substituídos.

Na década de 1980, o estado foi reassumindo o seu poder deliberativo relativamente à formação inicial de professores, chamando a si decisões fundamentais no domínio do currículo como as da avaliação dos alunos e da selecção dos docentes, com implicações na autonomia e na capacidade de participação de ambos.

A extinção das Escolas do Magistério Primário e a consequente criação das Escolas Superiores de Educação, com o apoio do Banco Mundial, representam uma alteração profunda no domínio da política educativa. As Escolas Superiores de Educação são criadas em 1977.

A reconversão das Escolas do Magistério Primário em Escolas Superiores de Educação será decretada pelo MEIC até ao início do ano lectivo 1981/82 (Decreto-Lei nº 427-B/77). Em 1979, a formação inicial dos professores do ensino preparatório é também atribuída às Escolas Superiores de Educação (Decreto-Lei nº 513-T/79).

A criação das ESE integra-se num conjunto de mudanças que ocorreram durante a década de 1980, designadamente a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que instituiu a escolaridade básica de nove anos e a formação de professores do 1º CEB de nível académico superior.

A entrada em funcionamento das primeiras Escolas Superiores de Educação esteve prevista para 1980-81. As ESE destinam-se a formar educadores de infância e professores dos seis primeiros anos de escolaridade, ficando integradas na rede do ensino superior de curta duração (Decreto-lei nº 427-B/77), mais tarde extinto pelo Decreto-Lei nº 513-T/79.

Este mesmo documento cria o Ensino Superior Politécnico e, por inerência, as Escolas Superiores de Educação. O regime de instalação foi posteriormente definido no Decreto-Lei nº 513-L1/79, que define uma rede de 15 Escolas Superiores de Educação.

Este diploma consagra um sistema binário para o ensino superior com dois subsistemas, o universitário e o ensino politécnico, no qual se inseriam as escolas superiores de educação.

Tratava-se de um projecto integrado em que estas escolas assumiam a formação inicial de professores da educação básica, a formação contínua, a especialização para outras funções educativas, a investigação e a prestação de serviços à comunidade.

Subjacente ao projecto das ESE está uma concepção de regionalização. Embora o currículo seja comum a todas as ESE, este pode conter especificidades que respondam às necessidades da região.

Pretende-se formar professores “com capacidade de adaptação à mudança, com domínio do saber científico e técnico, com competências na prática pedagógica e na prática investigativa e interessados na intervenção na escola, no sistema educativo e no processo social” (GEP, 1986:139).

Ao concentrar na mesma instituição de formação a profissionalização de professores de diferentes graus de ensino, o projecto das ESE enquadra-se numa política de alargamento da escolaridade obrigatória, que permitiria a aquisição pelos professores de um conhecimento da globalidade do ensino básico, facilitando o percurso escolar obrigatório do aluno.

O Decreto-Lei nº 59/86, de 21 Março estabelecia o quadro genérico de actuação das escolas superiores de educação no que respeita à formação inicial de professores.

A duração e estrutura dos cursos dos educadores, professores do ensino primário e professores do ensino básico estão definidos na Portaria nº 352/86, de 3 de Julho.

Relativamente aos professores do ensino primário, a sua formação era de seis semestres e incluía, obrigatoriamente, as componentes da prática pedagógica (carga horária entre 20 a 25%) e de formação em ciências da educação (carga horária entre 15 a 20%).

Esta mesma Portaria define a prática pedagógica “como uma base de aprofundamento da formação nas diferentes componentes do curso no sentido do desenvolvimento das competências necessárias ao exercício dos diferentes aspectos que integram a função docente. A prática pedagógica concretiza-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso, em período de duração crescente e responsabilidade progressiva” (artigo 11º).

É no entanto a Portaria 336/88 de 28 de Maio que regulamenta a componente de prática pedagógica dos cursos de formação inicial de educadores e professores, agora designados, do 1º e 2º ciclo.

A prática pedagógica tem como objectivo fundamental a aquisição e desenvolvimento de competências básicas relativas ao conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente; a aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos; ao domínio de métodos e técnicas relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional (artigo 3º). A carga horária é a definida na Portaria nº 352/86.

Quanto à realização da prática pedagógica, define que as actividades devem ser realizadas integrando de forma coordenada os docentes da instituição de formação, os professores das salas nas escolas onde se realiza a prática, agora designados como professores cooperantes, que deverão possuir habilitação profissional e experiência.

No entanto, a responsabilidade directa pelo acompanhamento da prática é dos docentes da instituição designados para isso.

A responsabilidade do professor cooperante é pouco clara, dizendo a legislação que “o grau de responsabilidade dos professores cooperantes será o adequado à natureza das actividades que se desenvolvam no quadro da prática pedagógica” (artigo 5º).

Quanto ao local de realização da prática pedagógica, as escolas públicas ou particulares, será escolha das escolas da instituição de formação, obtida a anuência dessas escolas e tendo em atenção que respeitam os critérios definidos.

Relativamente à escolha dos professores cooperantes, a legislação apenas diz que esta se deverá fazer “por acordo entre a instituição de formação e a escola, obtida a anuência do professor”(artigo 14º).

Quanto aos abonos devidos aos professores cooperantes, estes referem-se a despesas de deslocação e a ajudas de custo, sempre que convocados pelas instituições de formação, e uma gratificação que não pode exceder 10% do vencimento correspondente à letra D.

No entanto, no último ponto deste artigo é definido que as instituições de formação “deverão planear a colaboração dos professores cooperantes dentro de uma perspectiva de economia de recursos”.

Outro decreto, que refere a formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico, é o Decreto-Lei nº 344/89, que institui o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores do ensino básico.

Os princípios orientadores estão definidos no artigo 3º, mas apenas referiremos os que contextualizam o tema do nosso trabalho:

- 1) A formação inicial é de nível superior, devendo contemplar componentes de formação pessoal, social e cultural, de preparação científica na especialidade e de formação pedagógico-didáctica;
- 2) A formação deve garantir a integração, tanto de aspectos científicos e pedagógicos, como das componentes teórica e prática, e promover a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente;
- 3) A formação deve assentar em práticas metodológicas afins das que os educadores e professores vierem a utilizar no exercício da função docente;
- 4) A formação deve favorecer práticas de análise crítica, investigação e inovação pedagógica, assim como o envolvimento construtivo com o meio.

No ponto 3 do artigo 7º do capítulo II são definidos os objectivos fundamentais da formação inicial:

1- A formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário é a que confere qualificação profissional para a docência.

2 - Para efeitos do disposto no número anterior, entende-se por qualificação profissional a que permite o ingresso na carreira de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.

3 - A formação inicial terá como objectivos fundamentais:

a) A formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios;

b) A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade;

c) A formação científica no domínio pedagógico-didáctico;

d) O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica;

e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica.

No artigo 15º é definida a estrutura curricular dos cursos de formação:

1 - Os cursos de formação inicial de educadores de infância e dos professores dos diferentes ciclos e graus de ensino não superior disporão de uma estrutura adequada, que incluirá, designadamente:

a) Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência;

b) Uma componente de ciências de educação;

c) Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada.

No artigo 16º está definido o funcionamento da prática pedagógica:

1 - Para efeitos do disposto no artigo anterior, a prática pedagógica deve constituir uma componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente.

2 - De acordo com mecanismos de cooperação a estabelecer, caso a caso, por despacho do Ministro da Educação, a cada instituição formadora poderá ser associada uma rede de escolas com o objectivo de facilitar a organização das actividades da prática pedagógica.

Nos cursos específicos de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário a prática pedagógica concretiza-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso (artigo 17º).

Quanto à organização do curso, o artigo 18.º define:

1 - Na organização dos cursos de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, designadamente no que se refere ao relevo das componentes de formação a incluir, devem respeitar-se os princípios genéricos constantes das alíneas seguintes:

a) A natureza e o relevo da componente de formação científica na respectiva especialidade variam em função do nível de ensino em que o futuro docente vai exercer, devendo assumir importância crescente na formação dos professores dos graus de ensino mais elevados;

b) A componente da formação pedagógico-didáctica, incluindo as didácticas específicas dos conteúdos a leccionar, deve adquirir maior relevo na formação dos educadores e professores do 1.º ciclo do ensino básico.

2 - Nos cursos de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico o conjunto das duas componentes de formação pedagógico-didáctica e de prática pedagógica deve manter-se em equilíbrio com a componente de formação cultural e científica, não devendo aquela ultrapassar os 60% da carga horária total, em qualquer caso.

A formação dos futuros professores do 1º CEB ocorreu no domínio dos cursos de professores do ensino básico (PEB), o que explica, em parte, a atenuação da dimensão profissionalizante específica do 1º CEB.

Os PEB eram cursos de licenciatura de quatro anos, com uma estrutura curricular bivalente que certificava para o exercício profissional no 2º CEB, em áreas específicas, mas que permitia a habilitação para o 1º CEB, após a realização dos três primeiros anos.

A característica mais relevante deste período, no domínio da “formação-profissionalização” relaciona-se com a academização da formação, traduzida num plano de estudos marcado por uma lógica disciplinar, de aprofundamento científico, com menor incidência (relativamente aos cursos das Escolas do Magistério Primário) nas áreas de expressão e dos saberes centrados na criança e na sua educação.

Remete-nos para o perfil de um professor especialista e bivalente, no sentido em que se intensifica a formação académica disciplinar e se cria a possibilidade de monodocência no 1º CEB (nível académico de bacharelato) ou docência em áreas específicas no 2º CEB (nível académico de licenciatura).

Quanto à formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico, o plano de estudos era comum aos professores do 2º ciclo, cuja estrutura curricular estava organizada num período de três anos, conferindo o grau de bacharelato.

Em 1997, de acordo com o artigo 31º da Lei nº 115/97 de 19 de Setembro, a formação inicial dos professores do 1º ciclo passa a ser de quatro anos e passa a ser uma licenciatura. Mantém-se no entanto, para os alunos das variantes, que já tinham iniciado o curso, o bacharelato no 1º ciclo.

Estes planos de estudos deixam transparecer diferentes concepções curriculares (entendida como programa que contém objectivos, conteúdos e actividades) no modo como se relaciona a teoria e a prática. Segundo Sá-Chaves “a influência do pressuposto que configura o modelo ou estrutura curricular (na relação teoria e prática) parece ser um factor decisivo no tipo de conhecimento e competência profissional dos professores” (2002:224).

Partindo da classificação dos modelos de formação de professores proposto por Formosinho (1987:81), a partir do 25 de Abril de 1974 o modelo da formação inicial de professores poderá constituir o que este autor chama de “modelo ideal integrado”.

O autor chama-lhe “modelo ideal integrado” para o distinguir “do modelo integrado das Universidades Novas que é apenas uma tentativa de realização daquele” (Formosinho, 1987:100).

Integrado, porque proporciona toda a formação do professor acompanhada pelos mesmos formadores.

A prática não é só acompanhada pelo professor da escola anexa e do professor da instituição de formação, mas por todos os docentes da instituição de formação, que planificam, constroem materiais e reflectem com os formandos.

Este modelo integra assim a teoria e a prática e integra os conteúdos curriculares através de um planeamento conjunto interdisciplinar.

As práticas no modelo integrado serão um espaço integrador de análise multidisciplinar de situações educativas proporcionadoras de projectos de investigação educacional.

O modelo integrado adoptado pelas Escolas Superiores de Educação traduz a articulação entre as dimensões teóricas e a prática pedagógica em situação real e supervisionada, ao longo do percurso formativo, de forma gradual.

Os benefícios que este modelo poderá acarretar, parecem ser consensuais entre os que se relacionam, de uma forma ou de outra, com a formação inicial de professores.

É um modelo que reforça a profissionalidade da actividade docente e o necessário desenvolvimento da qualidade do seu desempenho, de uma forma integrada e não no somatório de componentes segmentadas.

Mas será que os modelos de formação inicial de professores, nas ESEs, são de facto integrados? A nível de estrutura formal do currículo parecem ser, mas como se traduz no quotidiano da formação?

O que parece dificultar o desenvolvimento deste modelo, segundo Roldão: “(...) e isto basicamente porque a prática profissional da formação ocorre pela mão de profissionais com lógicas de acção diversas e sedimentadas (todos nós...) em instituições de ensino superior portadoras de uma cultura fortíssima de segmentação de territórios do saber – e do poder que lhes está associado e é diverso de campo para campo - que rapidamente subverte a intencionalidade de qualquer modelo, reconduzindo-o a uma praxis organizacional sólida e instalada” (2002:157).

Assim, a autora conclui que, salvo algumas excepções e de graus diversos, nos modelos integrados a tendência é a segmentação, apesar da *integração proclamada*.

Nas instituições de formação a componente de estágio ou prática é separada do resto das componentes de formação, e muitas vezes de menor importância, para além das restantes áreas, quer científicas, quer pedagógicas, funcionarem predominantemente como disciplinas isoladas.

Esta menor importância que é dada à prática pedagógica pelas instituições de formação (Alarcão e Tavares, 1987; Alarcão, 1991; Garcia, 1999) traduz-se numa das dificuldades na implementação do modelo integrado. Bidarra (2002: 159) identifica ainda como dificuldades a existência de condições estruturais e funcionais, designadamente a dissociação no espaço e no tempo entre formação teórica e prática pedagógica e, ainda, como conclusão de uma investigação, a demasiada adesão de um modelo tipo transmissivo que, na sua opinião, é o que menos favorece a modificação de representações, competências e dispositivos pessoais, objectivos de toda a formação.

Vários estudos vêm sendo feitos sobre o modelo integrado em Portugal, na Universidade do Minho. Lima *et al* (1995) desenvolveram um estudo sobre o modelo integrado nas licenciaturas em ensino, passados 20 anos, da Universidade do Minho, no qual apresentam e analisam os testemunhos de estagiários, orientadores e responsáveis da universidade sobre este modelo.

Neste estudo, citam o relatório de Bártolo Paiva Campos sobre a formação de professores, no qual o autor identifica alguns problemas com a aplicação do modelo: “na articulação, quase inexistente, entre a formação disciplinar a ensinar e a formação pedagógica; nos poucos professores devidamente qualificados para supervisionar a prática pedagógica na escola; na desvalorização da prática pedagógica por parte das instituições de formação; na desarticulação entre a instituição de formação e a escola onde decorre a prática pedagógica, o que prejudica o valor formativo desta” (Campos, citado por Lima et all.: 160).

Estes autores (Lima et all:1995) apontam as críticas dos estagiários ao estágio, nas quais se realça a falta de sintonia entre os orientadores das duas instituições, traduzindo assim a distância entre escolas e universidade.

Este problema é igualmente identificado pelos orientadores das escolas que revelam também a falta de acompanhamento dos orientadores da universidade aos formandos e o desconhecimento da realidade das escolas.

Formandos e orientadores das escolas propõem formação para os orientadores e uma maior coordenação entre as duas instituições.

A Prática Pedagógica constitui uma componente fundamental na formação inicial de professores, apesar da diversidade de formas de implementação, desde a duração ideal, dos momentos do curso em que ocorre, a sua organização e as práticas de supervisão.

4.2 Supervisão no contexto da formação inicial de professores

Nos planos curriculares de formação de professores, a prática pedagógica aparece como uma disciplina entre outras.

Muitas vezes desvalorizada pela instituição de formação, urge ser-lhe atribuído o seu verdadeiro valor na formação inicial, ou poder-se-á correr o risco de, como Gimeno e Fernández (1980) concluíram num estudo sobre a análise do currículo formativo e, neste, as práticas de ensino, que “podem ser suprimidas sem que se receie perder algo importante e necessário” (Garcia, 1999:98).

No entanto, a prática pedagógica, mais do que aplicação de teorias e técnicas no quotidiano de uma sala de aula, deve exigir que o formando se consciencialize da necessidade de o professor ser capaz de tomar decisões, desenvolver a criatividade, a imaginação, a investigação no contexto escolar.

A ilusão da instituição de formação de conseguir, através do seu currículo, especificar tudo o que deve ser feito, preparando cientificamente os formandos para a prática, não atende muitas vezes à especificidade, às contingências e diversidade de protagonistas e contextos.

Ela envia para o terreno os formandos e mobiliza professores cooperantes que, não intervindo no conjunto da formação, apenas intervêm neste momento da prática.

Para estes, a formação de professores é uma tarefa importante, para a instituição é mais uma tarefa burocrática a que tem de dar resposta.

Muitas vezes, a instituição de formação contenta-se com o acesso às turmas para os formandos, sendo a qualidade das práticas dos cooperantes um factor de alguma preocupação, mas não determinante.

É precisamente este aspecto que tem suscitado algumas interrogações em todos os que estão envolvidos nas práticas pedagógicas.

Quem deve ser o responsável pelo acompanhamento da prática pedagógica nas escolas, os professores cooperantes ou os supervisores, professores das instituições de formação.

As duas instituições, escola e instituição de formação, ou somente a escola onde se desenrola a prática?

No modelo actual, nas Escolas Superiores de Educação, a responsabilidade é da instituição de formação.

Esta responsabilidade traduz-se na percentagem que a avaliação do supervisor tem na nota da prática. Esta é superior à do professor cooperante.

Face ao desinteresse de alguns sectores desta instituição pelo acompanhamento da prática, aos problemas existentes, devido ao afastamento e consequente desarticulação entre cooperante e supervisor, como apostar numa melhor formação dos formandos?

Segundo Simões, a maior parte dos estudos empreendidos sobre a prática pedagógica registam “muito poucos efeitos benéficos, (...) encontram diversas modificações negativas: chegam à conclusão que após a formação inicial, os futuros professores se tornaram pessoas mais negativas, rígidas e autoritárias, tendo além disso modificado as suas representações sobre o ensino, passando a privilegiar a ordem burocrática e o controle”(1996:130).

Vivido, muitas vezes, como um momento de conflito e num ambiente de suspeita, num centro de cruzamento de lógicas divergentes, com as consequentes tensões, expectativas e contradições, quer por cooperantes, quer por supervisores, a prática pedagógica não se traduz num verdadeiro espaço de formação profissional e pessoal para o aluno formando.

Se, por um lado, os cooperantes receiam uma avaliação do seu trabalho, por outro, os supervisores entendem que os cooperantes rejeitam as perspectivas de formação da instituição.

Inevitavelmente, com experiências diferentes, cooperantes e supervisores, enquanto representantes das duas instituições de formação na prática pedagógica, são portadores de estruturas conceptuais através das quais dão sentido à sua experiência.

Segundo Eisner (1988) “o que experienciamos é determinado pela linguagem teórica através da qual nos socializamos profissionalmente” (Garcia, 1999:40).

Por outro lado, cooperantes e supervisores são pessoas, “o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (Nóvoa, 1992a:15).

No âmbito deste estudo, importa-nos investigar que concepção de supervisão tem o professor cooperante enquanto elemento que pode ajudar a desenvolver nos formandos os conhecimentos e as competências necessárias à sua profissão.

Esta questão remete para os paradigmas de supervisão que, ao longo do tempo, têm presidido à conceptualização dos seus modelos e programas, bem como à definição do perfil que se supõe o supervisor apresentar em cada um deles.

A supervisão surgiu nos Estados Unidos, inicialmente, com funções de inspecção dos docentes e das escolas.

Progressivamente, esta visão foi abandonada e o supervisor começou a agir como orientador de modo a acompanhar o desenvolvimento do professor.

Hoje, segundo Simões (1996:109), a supervisão continua a ser, em muitos casos, praticada como no passado, o que leva muitos professores a entender o supervisor como inspector e não como alguém que poderá ajudar.

Vieira (1993:28) reconhece que a palavra supervisão, embora aceite em Portugal, não é ainda consensual e está, muitas vezes, associada a chefia, dirigismo, imposição e autoritarismo. A isto agrava-se o facto de muitos supervisores não terem ainda formação específica, o que lhes retira alguma credibilidade.

Vieira define supervisão no contexto de formação de professores como “uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (1993:28).

Alarcão e Tavares (1987:18) definem supervisão como sendo um processo de acompanhamento, no desenvolvimento humano e pessoal do futuro professor, por outro mais experiente e mais informado.

Ainda segundo os mesmos autores, tendo como objectivo o desenvolvimento profissional do professor, supervisão situa-se no âmbito da *orientação de uma acção profissional*, podendo chamar-se também *orientação da prática pedagógica*.

Na tentativa de responder à questão *como fazer supervisão*, os autores agruparam as práticas até então desenvolvidas no que chamaram cenários de supervisão.

Alarcão e Tavares (1987) identificaram seis cenários: o cenário da imitação artesã; o cenário do ensino pela descoberta guiada; o cenário behaviorista; o cenário clínico; o cenário psicopedagógico e o cenário pessoalista. Alertam no entanto para que estes cenários não sejam entendidos como *comportamentos estanques*, uma vez que muitas vezes coexistem e interpenetram-se, contendo todos eles elementos válidos.

Considerando-se como modelo, muitas vezes, os professores cooperantes tendem a seguir o modelo pelo qual foram formados. Consideram que se o futuro professor conseguir

“trabalhar” com a turma, segundo o seu modelo, este será um bom profissional, pois possui capacidades para “continuar” o seu trabalho.

4.2.1. Cenário da imitação artesã

No cenário de imitação artesã, o formando aprendia a ser professor e era socializado através da demonstração e imitação do bom professor modelo.

Os princípios subjacentes a este modelo são a crença na imutabilidade do saber, imitação como forma de aprender e demonstração como forma de ensinar.

O supervisor assume um papel de mestre com o conhecimento, poder e autoridade.

A investigação fez vacilar este modelo centrado na imitação do professor competente, ao referir a necessidade do aprofundamento do conhecimento sobre as relações que se estabelecem entre supervisor e formando, pois nem sempre aos actos de ensino correspondem aprendizagens.

4.2.2. Cenário do ensino pela descoberta

No cenário do ensino pela descoberta é reconhecido ao formando um papel activo na “aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica” (Alarcão e Tavares, 1987:24).

É reconhecido ao formando o seu papel activo assente nas capacidades de observar, intuir e reflectir. Neste cenário o papel do supervisor não poderia ser muito rígido de modo a que o formando pudesse ser criativo e desenvolvesse a auto-crítica, passando de modelo a seguir a condutor do processo de aprendizagem centrado no formando.

4.2.3. Cenário behaviorista

No cenário behaviorista, centrado nas características do *bom ensino*, resultado da identificação directa entre actos de ensino e os seus efeitos na aprendizagem, o formando,

antes de entrar na prática, é preparado através do micro-ensino a adquirir técnicas que o ajudam a enfrentar a realidade de uma sala de aula.

Confrontado com inúmeras críticas por simplificar a complexidade da prática, pelo treino de competências descontextualizadas, o micro-ensino evoluiu com a sua integração noutras técnicas de formação de professores.

Subjacente a este cenário está o professor como técnico de ensino. A prática do formando nas escolas é acompanhada e gradual. O supervisor observa as aulas, controla a aprendizagem e a aplicação das competências técnicas requeridas a um bom professor.

As competências do professor estiveram na base do programa de investigação, desenvolvido nos Estados Unidos, o *Competency-Based Teacher Education* (CBTE).

As condições dos contextos físico e social, assim como as condições intrínsecas do formando e supervisor, neste processo, não são tidas em conta, o que suscita algumas questões relativas a este cenário behaviorista.

4.2.4. Cenário clínico

No cenário clínico, contrariamente ao anterior, a supervisão é centrada em situações reais de ensino e aprendizagem. São tidos em conta os contextos social e cultural em que a prática se desenrola, assim como a individualidade de quem aprende e ensina, tornando a relação ensino/aprendizagem sempre como acto único.

Face ao princípio, o formando deve ser capaz de investigar, reflectir sobre os acontecimentos e tomar as decisões mais ajustadas.

O supervisor deve ajudar o formando a analisar os dados, a atribuir-lhes significado e a encontrar decisões relativas à acção seguinte. É um trabalho de colaboração, na resolução dos problemas, mediados pelas interpretações individuais do supervisor e formando que, numa atitude argumentativa, procuram critérios reconhecidos e aceites por ambos.

É um trabalho relacional na resolução de problemas concretos e reais, com a confluência de saberes, expectativas, crenças e valores dos indivíduos envolvidos, visando

um saber profissional onde a teoria e a prática se interpelam e conjugam nas diferentes fases do ciclo de supervisão.

Alarcão e Tavares (1987:96) identificam quatro fases: encontro pré-observação, no qual é o formando que identifica os problemas e manifesta inquietações, assumindo-se como alguém que toma decisões, e o supervisor desenvolve estratégias que ajudem o formando a conseguir fazê-lo.

Observação propriamente dita – esta fase corresponde ao *ver e entender* o que se passa na execução controlada das hipóteses levantadas no encontro pré-observação e recolha da informação pertinente ao problema em estudo.

Análise de dados – nesta fase os dados brutos recolhidos na observação são transformados em dados significativos para discussão.

Na fase pós-observação, supervisor e formando efectuem a análise dos dados recolhidos referentes aos aspectos a observar acordados na fase pré-observação. São questionados as causas e implicações dos sucessos ou insucessos, ajudando o formando a identificar o conhecimento resultante desta análise.

Na supervisão clínica, planificar, interagir e avaliar são os três elementos chave para a acção do supervisor, podendo a supervisão clínica comparar-se, segundo Alarcão e Tavares (1987:34) a uma *forma de ensino*.

4.2.5. Cenário psicopedagógico

No cenário psicopedagógico o objectivo da supervisão é ensinar o formando a ensinar. A supervisão como forma de ensino surgiu com Stones (1984, citado por Alarcão e Tavares), para quem supervisionar é *ensinar os professores a ensinar* (1987:34).

Stones defende que, independentemente da disciplina ou do nível etário, haverá um denominador comum a todos os professores, de natureza psicopedagógica, definido por um conjunto de princípios psicopedagógicos, resultado de teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, desenvolvidas por Piaget, Bruner, Vygotsky, Ausubel, Gagné e Rogers.

Nesta perspectiva, tal como o professor faz com os seus alunos, também o supervisor ensina conceitos, ajuda a desenvolver capacidades e competências para a resolução de problemas, num clima de encorajamento.

Assim, segundo Alarcão e Tavares (1987:36), a aplicação destes conhecimentos só varia porque o tipo de relação é diferente entre supervisor e professor, tratando-se de adultos, do tipo de relação professor e aluno.

Apesar desta diferença, não deixa de ser uma situação de ensino e aprendizagem em que a actuação do supervisor é influente, quer na aprendizagem e desenvolvimento do professor, quer, pela forma como este ensina, nas aprendizagens e desenvolvimento dos alunos.

Para Stones o professor é alguém que adquiriu uma competência geral (*teaching skill*) constituída por uma série de competências (*skills*) subordinadas. Estas são o lado funcional e pragmático do saber. Esta competência geral, para Stones, não pode ser adquirida de forma mecanicista.

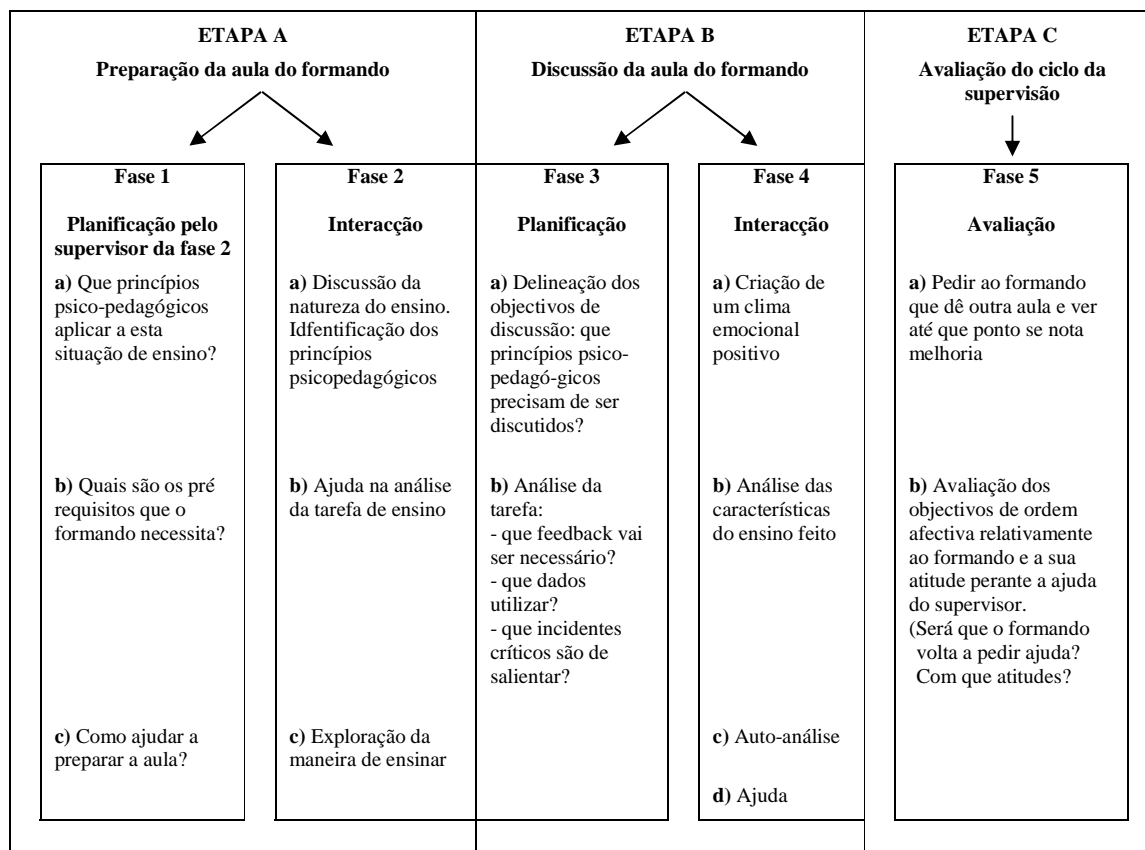
Não chega a aquisição dos conceitos (saber), é necessário saber-fazer.

Alarcão e Tavares (ibid.:37) dão o exemplo com o conceito de *feedback*, pois não basta definir o conceito, é preciso que o professor, nas situações concretas, seja capaz de o identificar nas suas diferentes formas e saiba aplicá-lo e desenvolvê-lo.

Para que isto seja conseguido o professor deverá observar situações diferenciadas e em diferentes contextos, seguida de uma análise e reflexão crítica.

Nesta perspectiva, Stones apresenta a formação psicopedagógica dos professores num ciclo de três etapas (preparação da aula, discussão da aula, avaliação do ciclo de supervisão) com 5 fases:

Quadro I- Fases do ciclo da supervisão segundo Stones (*in* Alarcão e Tavares, 1987:39)



A primeira etapa (A), preparação da aula do formando, que inclui 2 fases: planificação pelo supervisor e a interacção com o formando.

A segunda etapa (B) consiste na discussão e planificação da aula em interacção entre supervisor e formando.

A terceira etapa (C) consiste na avaliação do ciclo de supervisão.

Através do conhecimento do acto pedagógico, da observação, e aplicação o formando relaciona a teoria com a prática.

A supervisão da prática *vem após o conhecimento e observação e assenta numa relação dialéctica entre a teoria e a prática* (Alarcão e Tavares, 1987:38). O supervisor acompanha o formando na preparação da aula, na discussão da mesma e na avaliação do ciclo de supervisão, com o intuito de desenvolver no formando um profissional informado e capaz de tomar decisões ajustadas na sua prática.

4.2.6. Cenário pessoalista

No cenário pessoalista, para além da relação entre o saber e o saber-fazer necessários ao desenvolvimento do formando, atende-se ao grau de desenvolvimento, percepções, sentimentos e objectivos do mesmo.

Esta perspectiva desenvolvida pelas correntes da fenomenologia, antropologia cultural, psicologia do desenvolvimento e cognitiva, psicanálise, que partilham a ideia do desenvolvimento da pessoa do professor, contribuiu para valorizar o professor enquanto pessoa, que se descobre a si próprio.

É “uma perspectiva cognitiva, construtivista em que o auto-conhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor” (Alarcão e Tavares, 1987:42). Estes autores referem estudos desenvolvidos por Hunt e Joyce (1967), Murphy e Brown (1970), Glssberg e Sprinthall (1980), Parker (1983) e Thies-Sprinthall (1980) citados por Glickman (1985), que indicam que professores com maior grau de desenvolvimento pessoal e psicológico revelam maior competência profissional (ibid.: 41).

O supervisor, com técnicas de observação tipo qualitativo, fenomenológico e etnográfico, observa os acontecimentos nos seus efeitos e causas externas assim como a percepção que os formandos têm deles e a sua integração no contexto.

O supervisor deve ajudar o formando a reflectir, a interpretar o que se passou na sua interacção com os alunos e sobre o seu *eu* de professor, com uma atitude de encorajamento, traduzida pelas expressões *vá, vá; continue, estou a gostar; e depois? óptimo...* (Glickman, 1985, citado por Alarcão e Tavares, 1987:88). O objectivo da reflexão “visa um programa de

acção a levar a cabo fundamentalmente pelo formando, que só resultará se este se sentir comprometido com ele” (Alarcão e Tavares, 1987:120) num clima de transparência, clareza e num trabalho colaborativo entre supervisor e formando.

4.2.7. Outro cenário possível

Após a identificação e caracterização de cada um destes cenários de supervisão, Alarcão e Tavares alertam para “os cenários têm uma existência mais real na cabeça das pessoas, sobretudo dos teorizadores ou investigadores, do que na realidade propriamente dita. E é obvio que os cenários não se excluem mutuamente; pelo contrário interpenetram-se”(1987:42).

Afirmam ainda, que os distinguiram com base na ênfase que cada um deles dá a determinados aspectos da supervisão. Com base na reflexão sobre os problemas da orientação da prática pedagógica e da busca de respostas noutras investigações, os autores apresentam um outro cenário possível, não *inteiramente original*, admitem.

Uma perspectiva, que Sá-Chaves (2002:187) apelida de “integrativa e conciliadora, sistémica, humanizada e ecológica, que retoma os princípios da Praxis”, pela forma como aborda a problemática da supervisão.

Supervisão entendida como resolução de problemas de uma prática técnica e pragmática, equacionados de forma dinâmica, contextualizada física e relacionalmente, pelos seus actores, que tem em conta os seus conhecimentos, expectativas. Perspectiva que “ainda sem nome, sintetiza de forma convergente uma imensa diversidade de olhares só aparentemente divergentes, porque o são nos seus pontos de partida, não o sendo nos seus pontos de chegada” (ibid.:187).

Ao dar ênfase à situação de aprendizagem do formando, enquanto pessoa e adulto em desenvolvimento, ao aprender a ensinar e ao supervisor também ele uma pessoa, um adulto com mais experiência, cuja missão é ajudar o formando a aprender a desenvolver-se, mas também ele num processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Alarcão e Tavares (ibid.:47) entendem a supervisão como orientação da prática pedagógica. Orientação dada pelo supervisor, que cria *junto* do formando, “com o formando e no formando um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do formando pessoa, profissional” (ibid.:44).

4.2.8. Novas abordagens da supervisão

Para Alarcão a supervisão pedagógica apesar de se dirigir sobretudo ao ensino e à aprendizagem, é um processo que ocorre num ambiente institucional, a escola, daí esta não dever ser circunscrita à sala de aula, mas sim alargada à escola e comunidade.

Considera coexistir diferentes conceitos de supervisão resultantes do diferente enfoque dado à relação teoria-prática, à aplicação do saber ora numa perspectiva de racionalidade técnica ora numa perspectiva de capitalização do saber prático, aos papéis do professor e do formador de professores, noções de educação e formação de professores, às dimensões do conhecimento profissional, etc. (2001:17). Assim identifica seis abordagens supervisivas: *artesanal, comportamentalista, clínica, reflexiva, ecológica e dialógica*.

Apenas abordaremos aqui a supervisão ecológica e dialógica pois as outras já foram referenciadas.

A supervisão ecológica segundo Alarcão (2001:19) surge no aprofundamento da supervisão reflexiva e nas preocupações por uma aprendizagem *socioconstrutivista, humanista, pessoalista e interactiva*, primeiro por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e mais tarde por Formosinho (1997) com inspiração no modelo de desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979).

Têm-se “em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico da interacção entre sujeito e o meio que o envolve”. Nesta perspectiva a supervisão, “como processo enquadrador da formação, tem como função proporcionar e rendibilizar experiências diversificadas em contextos diferentes, originando interacções,

experiências e transições ecológicas que se constituem em etapas de desenvolvimento formativo” (Alarcão, 2001:19).

Os saberes profissionais, em constante desenvolvimento, são alargados a toda a escola, à sua ligação com a comunidade e toda a sociedade, assente numa metodologia de aprendizagem experiencial e de acção-formação-investigação.

O supervisor é o gestor e o facilitador da formação nos diferentes contextos. A escola é apenas um dos locais de interacção no desenvolvimento do formando, estando ela própria em interacção com a instituição de formação inicial, torna-se juntamente com os seus professores objecto de desenvolvimento.

A abordagem dialógica ou dialogante, segundo Alarcão (ibid.:19), é concebida por Waite (1995), no contexto de supervisão de professores já em exercício da sua profissão e tem fortes influências sociológicas, antropológicas e linguísticas.

Waite é fortemente influenciado pelo pós-modernismo (ibid.:28), “que nega a existência de um conhecimento fundamental, com base no argumento de que nenhuma realidade social existe para além dos signos da linguagem, da imagem e do discurso, não permite, por isso, uma forma consensual através da qual seja possível compreender aquilo a que chamamos sistemas sociais” (Hargreaves, 1994:44).

A organização pós-moderna é caracterizada “por redes, alianças, tarefas e projectos, em vez de papéis e responsabilidades relativamente estáveis, atribuídos com base no critério da função e do departamento e regulados através da supervisão hierárquica” (ibid.:72).

Assim Waite considera o professor como agente social, capaz de reflectir e verbalizar a sua acção de ensino, com o intuito de revelar as suas filosofias de ensino e o modo de actuação numa tentativa de verificar a congruência entre ambos. Por outro lado pretende também que esta reflexão e verbalização revelem os constrangimentos sentidos pelos professores visando a sua compreensão.

Esta perspectiva valoriza o papel da linguagem no diálogo dos parceiros, professor e supervisor e na construção da cultura profissional, que relaciona o a acção na sala de aula com os outros contextos escolares e sociais que podem influenciar a acção dos professores.

A supervisão, mais do que analisar acção do professor, analisa os contextos e o seu objectivo é inovação e mudança nos mesmos, e “situa-se na linha da conscientização do colectivo identitário dos professores, e não na concepção hierarquizada do supervisor em busca do que está mal e necessita de correcção” (Alarcão 2001:28).

Alarcão (ibid.:21,22) apresenta dois quadros nos quais se sintetiza as características fundamentais de cada uma das abordagens em oito dimensões de análise por si propostas (Quadro I) e no segundo condensa as oito dimensões em quatro (Quadro II).

Quadro II - Características fundamentais das abordagens supervisivas (Alarcão, 2001:21)

Abordagens Dimensões	ARTESANAL	COMPORTA MENTALISTA	CLÍNICA	REFLEXIVA	ECOLÓGICA	DIALÓGICA
Realidade profissional	Saber transmitido	Conhecimentos e técnicas definidos a partir de investigações	Saber a construir,	Saber dinâmico, contextualizado, emergente,	Saber contextualizado e interactivo	Saber pessoal e social
Acesso à realidade	pelo mestre	consignados em modelos e competências a dominar,	por meio da análise racional das práticas	construído a partir da prática,	construído na Interação ecológica	construído na interpretação
Objecto de formação	no exercício das funções educativas	com incidência na sala de aula,	em sala de aula, como “clínica”,	do professor como educador e agente social,	na sala, na escola, na comunidade,	dos contextos da realidade educativa,
Metodologia de formação	por demonstração explicada e imitação comenada	por meio de demonstração e réplica,	por observação, análise e experimentação,	pela reflexão na e sobre a acção,	por aprendizagem experiencial reflexiva,	por meio do diálogo explicativo, libertador
Interacção pessoa/grupo	para que o aprendiz se autodesenvolva	com feedback correctivo do grupo,	numa perspectiva de autodesenvolvimento apoiado,	sozinho ou com outros	na rede de interacções	entre professores e supervisor
Local privilegiado de formação	num ambiente de escola como centro de formação	em ambientes geralmente simulados, experimentais,	em ambiente de escola e colaboração de instituições de formação	em ambientes normais de escola (com ou sem colaboração)	estabelecida pela colaboração entre escolas e instituições de formação,	na escola como centro de formação
Função Supervisiva	em que o mestre Assume a responsabilidade por formar e	em que o supervisor é formador técnico	uma relação supervisiva de colegas	numa relação supervisiva de facilitador exigente	organizadas e monitoradas pelo supervisor	numa relação não hierarquizada
Avaliação	certificar, avaliando formativa e cumulamente	e em auto e heteroavaliação formativa e cumulativa referenciada	em avaliação formativa (e cumulativa)	que avalia formativa (e cumulativamente)	que avalia formativa e cumulativamente	e em avaliação predominantemente formativa

Abordagens Dimensões	ARTESANAL	COMPORTAMENTISTA	CLÍNICA	REFLEXIVA	ECOLÓGICA	DIALÓGICA
A. Saberes Profissionais						
A1. Abrangência	Educação/escola	Ensino	Ensino em sala de aula	Ensino/educação/Escola	Ensino/educação/Escola	Ensino/educação/Escola
A2. Natureza	Saber adquirido na profissão	Saber técnico, aplicação, derivado da investigação	Saber profissional, construído na relação prática/teoria	Saber experienciado, reflectido	Saber experienciado multifacetado	Saber criticamente assumido
B. Formação Profissional						
B1. Abordagem Metodológica	Observação e Imitação criativa do mestre	Modelagem	Análise das práticas e da experimentação	Reflexão na e sobre as práticas	Aprendizagem experiencial reflectida	Diálogo interpretativo
B2. Actores	Aprendiz e mestre	Formador e formandos	Formando e supervisor	Formando e supervisor orientador	Formandos supervisor e outros professores	Professor e supervisor
C. Avaliação Profissional						
C1. Finalidades	Certificar Capacidade	Certificar Competências	Desenvolver Competências	Desenvolver metacompetências	Desenvolver (meta) competências	Consciencializar valores, competências e constrangimentos
C2. Modalidades	Cumulativa e (formativa)	Formativa e cumulativa referenciada	Formativa (e cumulativa)	Formativa (e cumulativa)	Formativa cumulativa e referenciada	Formativa
C3. Responsáveis	Mestre	Formador e formandos	Formando e supervisor	Formando e supervisor	Formando e supervisor	Professor e supervisor
D. Papel da escola no processo de formação	Escola como local central de formação	Laboratório ou escola como local telecomandado de formação	Escola (com ou sem colaboração de instituições de formação)	Escola (com ou sem colaboração de instituições de formação)	Rede de escolas e instituições de formação	Escola
E. Referências Teóricas		Psicologia behaviorista Formação por competências	Cogan	Dewey, Schon, Zeichner	Alarcão e Sá-Chaves, Oliveira-Formosinho	Waite

Quadro III- Síntese das características fundamentais das abordagens supervisivas (Alarcão, 2001:21)

Salientando as tendências observadas Alarcão (2001) conclui que as concepções e práticas de supervisão evoluíram quer na concepção de ensino (de actividade estruturada e previsível passa a actividade contextualizada, logo difícil de ser estruturada antecipadamente) quer na análise das competências pedagógicas de ensino (de uma análise parcelar passa-se

para uma análise contextualizada e compreensiva, capazes de “capturar a complexidade dos factores interventores em si próprios e na sua interactividade ecológica” (Alarcão, 2001:29).

Salienta ainda a valorização da aprendizagem experiencial, da reflexão sobre a prática e para a prática numa perspectiva crítica interveniente e emancipatória, com base numa concepção do professor como intelectual e como parte de um colectivo, abandonado a impessoalidade, numa escola que exerce influência sobre os professores mas que também ela é influenciada por eles.

5. Características do Supervisor e Tipos de Supervisão

A supervisão na formação inicial de professores, entendida como orientação, pressupõe uma orientação sustentada num corpo de saberes interligados. Um conhecimento complexo com conteúdos próprios transdisciplinares, que envolvem o conhecimento científico dos conteúdos, os estádios de desenvolvimento do formando, conhecimentos e expectativas do mesmo, e os condicionamentos dos contextos institucionais de formação, quer da escola quer da instituição de formação.

Quem exerce esta função de supervisão na formação inicial de professores? “Escolha um professor bem experimentado (com experiência inferior a dois anos parece mal, superior a vinte pode causar desconfiança). Adicione perspicácia e inteligência q.b., sem agitar. Adoce com um pouco de sensatez e simpatia. Misture bem ao de leve. Se gostar, acrescente alguma perseverança e imaginação. Aqueça sem ferver. Deixe arrefecer. Sirva morno” (Vieira, 1993:6).

Esta *receita* de um supervisor à moda antiga, sugere algumas das características consideradas essenciais do supervisor. No entanto como a autora refere, apesar de ser uma imagem ainda presente, já não é aceitável pela falta de formação específica, afirmando a necessidade de uma formação especializada.

A complexidade da sua tarefa exige uma clarificação na definição do seu papel. Wallace (1991) identifica duas formas extremas de perspectivizar esse papel, admitindo a existência de

outras intermédias. Uma perspectiva *prescritiva*, na qual o supervisor é visto como o exemplo a seguir. Uma perspectiva *colaborativa*, em que o supervisor é visto como um colega com mais experiência, que orienta e ajuda o desenvolvimento do formando através da reflexão sobre a prática.

Neste contexto a autora explicita o conjunto de competências e funções do supervisor (Vieira, 1993:33):

- Informar, em função das necessidades e objectivos dos formandos que orienta o supervisor deve informá-los com uma visão actualizada do processo de supervisão, de observação e didáctica.
- Questionar o saber e a experiência, equacionar os problemas da prática, e confrontar opções alternativas. É uma pessoa reflexiva, que se questiona e que questiona a realidade do seu dia a dia.
- Sugerir ideias, práticas e soluções das quais é, juntamente com o formando, responsável.
- Encorajar que assume um papel preponderante no relacionamento interpessoal pela sua carga afectiva, assim como na postura do formando face ao seu processo de formação.
- Avaliar que deve ser entendida no sentido formativo e na qual deve participar o formando.

Mosher e Purpel (1972) identificam seis áreas de características que o supervisor deve manifestar: sensibilidade para os problemas e para as suas causas; capacidade de análise das situações; dissecação e conceptualização de problemas; capacidade e facilidade de comunicação de modo a exprimir as suas opiniões e sentimentos, assim como as dos formandos; ser competente e ter conhecimentos sobre o desenvolvimento curricular e teoria e prática de ensino; skills de relacionamento interpessoal; possuir noções bem claras sobre as finalidades da educação (Alarcão e Tavares, 1987:87).

Citando autores como Azevedo et all, 1976, Garland, 1982, Stones, 1984, entre outros, Alarcão e Tavares (ibid.:87) referem capacidades como saber escutar, prestar atenção,

compreender, saber comunicar verbal e não verbalmente, cooperar, interrogar, como fundamentais pela maioria dos investigadores. Glickman (1985) referindo-se a skills interpessoais do supervisor, identifica dez categorias (ibid.:88):

- Prestar atenção ao que diz o formando exprimindo a sua atenção através de manifestações verbais *pois, está, é, sim*, acompanhadas de manifestações não verbais;
- Clarificar ajuda o formando a clarificar e compreender o seu pensamento com expressões *quando diz..., refere-se a?, é capaz de explicar melhor? mas...não estou a perceber*;
- Encorajar o formando a pensar alto dizendo *continue, continue, estou a gostar, e depois, ótimo*;
- Servir de espelho o supervisor repete ou resume o que diz o formando para verificar se percebeu *parece-me que na sua opinião, se eu entendi bem, portanto a questão é a seguinte*;
- Dar opinião e apresenta as suas ideias sobre o que está a ser falado *na minha opinião, eu penso que*;
- Ajudar a encontrar soluções para os problemas pedindo sugestões para possíveis resoluções *o que é que se pode fazer, que estratégias lhe parecem mais adequadas?*
- Negociar as suas soluções, ajudando a ponderar as vantagens e desvantagens das propostas, *o que acontecerá se tomar esta atitude? Que solução será melhor a x ou a y?*
- Orientar o formando no que deve fazer, *vai fazer isto e aquilo, quero que*;
- Estabelecer critérios para os planos de acção com limites de tempo, *na próxima aula tem de reduzir o seu tempo de fala para, na próxima semana quero ver*;
- Condicionar quando explicita as consequências do cumprimento ou não das orientações, *sei que consegues, vais ser capaz, olhe que não há tempo a perder*.

Ao dar ênfase a uma ou outra atitude, o supervisor determina o seu estilo de supervisão: *não directivo; de colaboração; directivo*.

Alarcão e Tavares (1987:91) referem ainda o estudo de Blumberg (1980) no qual foram identificadas as percepções que os professores têm da sua relação com o supervisor: *uma*

relação muito directa e muito indirecta, em que o supervisor tanto utiliza afirmações e críticas como pergunta e ouve o que o professor diz; *uma relação muito directa e pouco directa*, em que faz afirmações e críticas e pouco ou nada presta atenção às poucas respostas do professor; *uma relação pouco directa e muito directa* em que o supervisor ouve o professor, faz perguntas e aproveita as suas ideias; *uma relação pouco directa e pouco indirecta* em que o supervisor é um elemento passivo.

Mais tarde Blumberg investigou estes quatro estilos de supervisão com o grau de eficiência que os professores atribuíam ao trabalho dos supervisores.

Estes estudos segundo Alarcão e Tavares (ibid.:92) apontam para que os professores preferem supervisores do tipo *indirecto* ou *directo e indirecto*, ou seja preferem os supervisores que fazem afirmações, sugerem, criticam e ouvem os professores pedindo-lhes informações e opiniões. Consideram de modo negativo os supervisores de atitude passiva e os que falam muito.

Outros estudos que também revelam a preferência dos professores pela supervisão que utiliza estratégias colaborativas, leva os autores a questionar se face aos resultados destes estudos se o supervisor deve utilizar, em todos os casos, este tipo de estratégias.

Apoiados no estudo de Glickman (1980) Alarcão e Tavares concluem “que tal como se advoga o ensino individualizado para os alunos do ensino básico e secundário (...) também se advoga o ensino individualizado, diríamos mesmo personalizado, a nível da relação supervisor/formando” (1987:94).

6. Práticas de Supervisão nas Práticas Pedagógicas

A prática pedagógica da formação inicial de professores do 1º ciclo é o momento de socialização na profissão docente dos futuros professores, uma iniciação à vida organizacional e relacional de uma escola, um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma cultura, clima organizacional, que os implica enquanto pessoas orientadas pelas suas expectativas e receios.

É crucial a acção dos orientadores da prática, cooperante e supervisor, também eles portadores de expectativas. Vários estudos têm incidido sobre os papéis destes orientadores, sobre as suas características pessoais e profissionais, funções, estilos de orientação e supervisão.

Mas quem são estes orientadores? Que concepções e crenças estão por detrás da sua acção? Que formação possuem para o cargo? Perante a ausência de critérios para o desempenho desta função continua-se a “recrutar”, para cooperante, pessoas com experiência no terreno, para supervisor qualquer docente da instituição de formação, embora ambos sem formação específica nesta área. “Se olharmos para qualquer instituição típica que forneça formação docente, veremos uma variedade de pessoas que num momento ou noutro são, ou foram, orientadores pedagógicos” (Tardiff, Lessard, Gauthier, s/d:261).

No sistema educativo português não estão estabelecidos pré-requisitos, nem formação obrigatória para se ser cooperante ou supervisor da formação inicial de professores. Existe, no entanto, no âmbito da formação especializada, Decreto-Lei nº 95/97 de 23 de Abril, a especialização em Supervisão Pedagógica que visa a qualificação de professores para a função de supervisão da formação inicial e contínua.

Contudo esta certificação nem sempre se traduz como uma estratégia adequada à preparação de cooperantes e supervisores. É necessário que o formador tenha determinadas características pessoais e profissionais para que de facto consiga o objecto, uma melhor preparação profissional dos cooperantes e supervisores.

Cooperantes e supervisores são dois interlocutores na prática pedagógica, que são conforme as conjunturas, aliados ou adversários.

Os orientadores da prática podem marcar positiva ou negativamente o futuro professor, influenciando, muitas vezes as atitudes que estes poderão assumir no futuro enquanto profissionais.

Como agentes de socialização podem conduzir a alterações significativas nas concepções e na acção dos estagiários, como sublinha Marcelo (1988, citado por Pacheco e

Flores 1999:55), na mudança para atitudes mais autoritárias relativas aos alunos devido à maior preocupação pelo controlo dos mesmos; mudança de atitude face à autonomia do professor; mudança nas perspectivas de ensino, passando de uma perspectiva mais progressista para uma mais tradicional; perda de idealismo. “Acreditando que as convicções dos orientadores pedagógicos influenciam os candidatos a professores, torna-se claramente necessária a existência de uma observação concertada das convicções e acções daqueles que ensinam professores estagiários” (Tardiff, Lessard, Gauthier, s/d: 261).

Estes autores propõem uma descentralização da gestão das práticas em que haja uma negociação entre instituição e escolas para uma compreensão idêntica dos objectivos e das abordagens de formação, numa tentativa de aproximação de pontos de vista.

Também aqui se coloca, muitas vezes, o problema à própria instituição de formação, quer no recrutamento de cooperantes, quer de supervisores. Muitos dos docentes, que se interessam pela formação inicial, “insistem em imagens mais clássicas: assimilam-se algumas bases ao centro de formação, depois aprende-se verdadeiramente a profissão no terreno, por imitação, ensaios, erros e camaradagem” (ibid.:173).

Outros há que, sendo inovadores e práticos reflexivos, pouco se interessam pela formação inicial pois consideram-na como reprodutora de práticas tradicionais.

7. Professor Cooperante, que Identidade(s)?

Encarados como recipientes de mudanças os professores, muitas vezes, não conseguem corresponder às próprias expectativas nem às dos outros.

À medida que aumentam os padrões de desempenho externamente impostos, à medida que se desenvolvem os modelos centrados nas competências, à medida em que se introduzem novos modelos de avaliação de desempenho docente, tudo para aumentar os padrões profissionais, o que para uns significa um ataque à autonomia e ao profissionalismo, para outros significa uma mudança natural.

Muitos professores iniciam o seu trabalho de cooperante com a ideia de que o seu trabalho é socialmente significativo e gratificante, no entanto esta perspectiva parece desvanecer-se à medida que interagem com outros valores e princípios, chegando a fazer uma reavaliação do seu investimento na formação inicial.

Em qualquer estágio da sua carreira os professores encontram-se numa determinada fase de desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao serem contactados pelas instituições superiores, os cooperantes, esperam ser capazes de corresponder às expectativas das mesmas. No entanto, rapidamente se apercebem que o que se espera de si são as destrezas técnicas relacionadas com a profissão e essencialmente com o acto didáctico.

Sentem que são usados como marcos de referência para os aspectos que podem ser observáveis da prática docente.

Socializados numa racionalidade técnica, num sistema que olha a prática como uma concretização da teoria, os cooperantes, muitas vezes, reclamam contra esta formação. No entanto, são eles mesmos que muito têm contribuído para a reprodução de uma formação inicial predominantemente teoricista.

É evidente que em qualquer profissão há diferenças na competência, na capacidade e desempenho dos seus elementos. Estas diferenças devem-se a vários factores, desde o contexto político, institucional e cultural e os que chamamos naturais. Estes factores incluem as capacidades, os interesses, as motivações e a personalidade de cada um.

“Numa época crescentemente marcada pela imposição e difusão de conteúdos de homogeneização, frequentemente camuflados com rótulos de diversidade cultural, a afirmação e discussão das identidades atravessa todas as sociedades e no interior destas (...) diversos sectores e grupos (...) de natureza profissional e elementos de ligação” (Pardal, Mendes, Martins, Gonçalves e Pedro, 2009:33). Segundo os mesmos autores “as identidades sociais não constituem uma inerência ao indivíduo, mas antes um constructo, associadas a um contexto social e a uma história” (ibid.:35).

Há muitos factores que influenciam o modo de sentir, pensar, actuar dos professores, o que são enquanto pessoas, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que cresceram, aprenderam e agora ensinam. Os cooperantes para além destes factores, enquanto formadores são confrontados com a enorme complexidade do processo de formação inicial onde se entrecruzem diferentes actores e tentar compreendê-lo e ao modo como os diferentes elementos se “encaixam” é muitas vezes uma actividade paradoxal, uma vez que é uma realidade que lhes “escapa”.

Poder-se-á falar numa identidade de professores cooperantes? Se a origem das identidades “surge da necessidade de ocupação de uma posição social” e na qual “o indivíduo não é apenas um receptáculo” (ibid.:36), luta pelo seu reconhecimento e organiza significados específicos de um grupo, poderemos então falar de uma identidade dos cooperantes, num grupo com uma identidade socialmente reconhecida, a classe profissional docente.

Embora os professores sejam todos oficiais do mesmo ofício cujos objectivos, maioritariamente, são o de executar bem o seu trabalho e o de se aperfeiçoar continuamente na sua execução, os cooperantes consideram que ser colaborador da instituição na formação inicial é uma forma de ser reconhecido profissionalmente pelos seus pares, uma vez que é a função social de distinção que é valorizada.

Muitos tornam-se cooperantes numa fase da vida profissional de “estabilização”, apesar de actualmente, muitos entrarem nesta aventura na fase de “exploração”. Segundo Huberman (1992:53) “apesar do estatuto flexível de todas as fases perceptíveis na progressão de uma vida profissional”, a fase de exploração consiste “em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis” (ibid.:1992:37), o que acontece ao ser simultaneamente professor do 1º ciclo e cooperante.

O mesmo sucede na fase de estabilização, apesar de o fazerem por diferentes razões, pois “as pessoas centram a sua atenção (...) na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio” (Huberman, 1992:37). Assim “após uma

primeira vivência das actividades de sala de aula, e da profissão em geral, o professor parte em busca de novos desafios” (ibid.:42).

Os cooperantes elaboram um determinado discurso que confere significações aos diferentes aspectos da formação inicial, que pode traduzir o que sabem, o que pensam, e sentem num dado momento sobre o papel que desempenham no quadro profissional e social.

O conceito de identidade tem suscitado, simultaneamente, problemas de terminologia e de definição, tendo os termos identidade, self e personalidade sido usados para definir a especificidade que diferencia um indivíduo de todos os outros. Por sua vez, a explicação dos comportamentos individuais, em função da identidade, tem evidenciado a necessidade de se compreender o próprio processo de formação e desenvolvimento da mesma, num determinado contexto social. O indivíduo é levado a comparar-se com os outros, procurando perceber as semelhanças e as diferenças de forma a poder situar-se em relação ao consenso social que o rodeia.

A identidade liga-se com as representações de diferentes aspectos da função docente, desde a capacidade para exercer a sua profissão, aos valores e objectivos subjacentes a essa prática até aos diferentes factores contextuais que a envolvem.

Neste estudo o conceito de identidade implica, particularmente, a sua contextualização na dinâmica de socialização. “Não se trata apenas de identidade no trabalho mas de formas de identidades profissionais no seio das quais (...) os saberes incorporados são tão estruturantes como as posições de actor” (Dubar, 2003:46).

Daqui decorrem dois aspectos substanciais inerentes à mobilização deste conceito, a noção de identidade enquanto processo dinâmico e enquanto processo biográfico e relacional (Dubar, 2003).

Esta última concepção reconhece que a identidade incorpora as representações do sujeito sobre si próprio e sobre os outros e, nesse sentido, é construída numa dinâmica de interacção permanente na qual intervêm as próprias representações de si e o olhar do outro (Goffman, 1993; Dubar, 2003).

Neste sentido, a identidade é, em grande medida, construída na interacção social e cultural. A identidade não se esgota na expressão da singularidade dos sujeitos e nos seus processos de construção biográfica. As identidades são assim elaboradas em função das situações de interacção, ou seja, dos contextos social, histórico e cultural dessas situações e, ainda em função da história pessoal do indivíduo.

A perspectiva interaccionista e relacional da identidade de Goffman reconhece que as identidades são múltiplas, flutuantes e situacionais. Goffman (1993) concebe o contexto social como um palco no qual o actor social assume o papel de uma determinada personagem na sua apresentação aos outros actores (outras personagens), influenciando uns e outros a definição da situação de apresentação através das suas acções. Deste modo, os indivíduos irão, tacitamente, agir em função da representação que fazem do que se encontra em jogo, numa determinada situação e também, em função do sistema em que se encontram inseridos. Este sistema exerce sobre os indivíduos uma pressão constante para agirem nesta ou naquela direcção, sendo os sujeitos particularmente sensíveis às repercussões da sua acção sobre a sua auto-imagem.

Para Goffman (1993) nas situações de interacção os sujeitos tentam manter uma linha com alguma consistência, procurando manter a realidade social que construíram para si, ou seja, um modelo de acção que lhes permita expressar a visão da situação, dos outros e de si próprios.

Neste processo, ou jogo social, podemos encontrar uma procura permanente de ajustamento entre identidades, aquela que nos é atribuída pelos agentes e instituições com as quais interagimos, e identidade que resulta da imagem que construímos de nós próprios.

Os indivíduos são activos na construção da sua identidade, mas a sociedade intervém igualmente na sua formação. Os processos de aquisição da identidade social, nomeadamente através das relações entre indivíduos do mesmo grupo e das relações entre grupos, tal como os objectivos de domínio ou relações assimétricas no mesmo grupo ou entre grupos, estão ligados

ao conhecimento da sua pertença a determinado grupo social, assim como à significação emocional e avaliativa que resulta desta pertença.

Segundo Dubar (1997:105), “a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”. A identidade para si e a identidade para o outro são inseparáveis na construção da identidade social, coexistindo de forma problemática (Dubar, 1997).

Marcada por esta dualidade, a identidade é, ao mesmo tempo, um processo biográfico (de continuidade ou de ruptura com o passado) e um processo relacional (a identidade reconhecida ou não reconhecida pelos outros).

Entendemos, deste modo, que a identidade social é construída pelos indivíduos em interacção nos grupos, e que as expectativas que os membros do grupo têm sobre os papéis a serem desempenhados constituem os pilares da sua sustentação.

A aceitação de determinada identidade social pressupõe que haja interacção entre os sujeitos na sua construção e partilha, assegurando-se assim, um compromisso do e com o grupo, definindo os sentimentos de pertença social que garantem a existência do grupo.

Ou seja, a identidade possui simultaneamente uma dimensão individual, isto é, as ideias, as concepções e as representações que construímos sobre nós próprios e uma dimensão colectiva, isto é, os papéis sociais que desempenhamos em cada grupo ao qual pertencemos (familiar, profissional, escolar, religioso, etc.).

Se a identidade “é uma construção social que define os que, como *nós*, ficam *dentro* e os que, como *eles*, ficam de *fora* analisar a formação de identidades exige que se compreendam os padrões de inclusão e exclusão que fazem com que sempre que se forme um *nós* se fechem as portas para um *deles*” (Moreira e Macedo, 2002:20) exige que identifiquem e compreendam as relações no âmbito das quais se dividem o *nós* e os *outros*.

Sendo os cooperantes sujeitos sociais que partilham espaço, tempo, lugar expectativas e percepções, não podemos, por um lado, deixar de considerar que o contexto mais amplo em

que cada um dos sujeitos está inserido interfere, possivelmente, nas representações sociais sobre a formação inicial de professores.

Por outro, estamos convictos de que determinados discursos contribuem para que o diferente, desconsiderado se torne o *outro*.

O *outro*, neste estudo, engloba muitas identidades e diferenças que podem constituir uma ameaça à identidade cooperante, capaz de a corromper e até alterar.

Esta identidade do professor cooperante, o grupo que parece considerar-se subalternizado, pretenderá *desafiar* a identidade dominante, correspondente aos protagonistas da instituição de formação?

A nosso ver, a tensão que parece existir, entre o esforço dos cooperantes por consolidar a sua identidade e a instituição de formação, reside num dos maiores desafios que a instituição de formação precisa de considerar.

Iniciar um novo processo, no qual se acabe com as alianças provisórias que apenas amenizam as dificuldades desta fragmentação, e possa propiciar a emergência de uma perspectiva comum, construída por todos os envolvidos no processo de formação inicial.

Estamos convictos de os conflitos não serão totalmente eliminados, mas também pensamos que não é com alianças de conveniência, temporais e instáveis que os mesmos se resolverão.

Neste contexto, é necessário dar voz ao grupo minoritário que tem sido silenciado neste espaço social, e no qual as assimetrias de poder e de status se desvanecem no diálogo como elemento delineador de uma renovada formação inicial.

8. O Que se Espera, Idealmente, do Cooperante?

A selecção de cooperantes para a prática pedagógica na formação inicial rege-se, em muitos casos, pela reconhecida competência pedagógica em sala de aula, logo um profissional competente para formar outros profissionais.

No entanto, muitos professores cooperantes sentem que a instituição de formação os considera como um recurso secundário e alguém conhecedor da prática que pode fornecer soluções e ceder um conjunto de conhecimentos base, competindo-lhe assim ensinar a profissão aos futuros professores.

Por outro lado, sentem que fazem parte de um sistema de formação em que o que os formandos esperam é a transmissão de conhecimentos práticos conseguidos ao longo dos anos, que acaba por se traduzir num processo de imitação de um modelo de professor.

Colocando-se muitas vezes numa posição defensiva, quer em relação aos alunos, quer ao supervisor, os cooperantes, fazem sentir aos formandos que a parte formal e curricular do curso é a de menor importância na futura profissão.

Esta posição defensiva, talvez se deva, por um lado, à pouca importância que vêm ser dada à prática e ao seu papel fundamental pela instituição de formação e por outro, sentirem que muitas vezes o seu trabalho é posto em causa pelos próprios alunos formandos e supervisores, quando nas reflexões se opina sobre as suas propostas de trabalho.

A retórica das competências profissionais tem contribuído para que os cooperantes sintam que o saber lidar e as estratégias que desenvolvem na privacidade da sua sala de aula, não sejam consideradas de produção legítima.

“Não possuindo a legitimidade para poderem ser expressos através dos dispositivos que asseguram uma expressão pública credível às vivências profissionais, os saberes discretos produzidos na gestão privada dos quotidianos profissionais só podem existir silenciosamente na clandestinidade, já que por não serem deontologicamente credíveis são sistematicamente desvalorizados e ocultados” (Correia e Matos, 2001:105).

Assim, o cooperante “é desqualificado enquanto investigador das suas práticas, já que não possui os títulos e as credenciais para fazer um estudo “rigoroso” do que acontece, e é-lhe negada a possibilidade de intervir na fabricação de dispositivos tendentes a melhorar a prática” (Barbosa, 2002:563) assim como a possibilidade de intervir na formação “teórica” das instituições de formação.

É pois confinado por estas ao mero estatuto de facilitador do desenvolvimento da prática pedagógica na sua sala de aula.

Os cooperantes sentem-se, muitas vezes, desvalorizados pela instituição de formação, mas também eles desvalorizam a formação por ela dada.

Tardif, Lessard, e Gauthier, (s.d:43) relatam que Lessard e Tardif (1996) concluíram que os professores com experiência defendiam determinados valores que os conduziam a determinados juízos de valor, que ainda hoje são ouvidos:

- “A prática é superior às teorias e as únicas teorias válidas são as que falam da prática e praticantes;
- Aprende-se a ensinar ensinando e a verdadeira formação é experimental, a formação universitária é muito abstracta, inútil;
- A escola é uma realidade completamente diferente da universidade e é ela que fornece à profissão o seu valor, a sua autenticidade, a sua concretização;
- Os funcionários da educação ignoram as tarefas reais dos docentes, comportam-se como reis e mestres num território do qual ignoram tudo e que a maior parte das vezes desfiguram com iniciativas burocráticas, abstractas, inúteis e estéreis;
- A opinião pública ignora as verdadeiras condições e as dificuldades da profissão;
- É na turma que se passam as coisas realmente importantes, vitais, tangíveis; o sistema escolar sai de uma outra ordem de realidades, dominado pelos burocráticos”.

(Tardiff, Lessard, Gauthier, s/d:175) referem que a resposta ao que se espera do cooperante depende, em última instância, dos interessados.

Mas com base nos estudos de Clerc e Depois (1994) e Perrenoud (1994) referem alguns aspectos comuns.

Espera-se que os cooperantes deixem de se contentar em abrir as portas da sua turma e servir de modelo, para se inscreverem numa lógica de formação, sentindo-se como formadores, num projecto conjunto com a instituição de formação.

Espera-se também que, se não o forem à partida, que progressivamente adiram “a uma abordagem de formação construtivista, interactiva, clínica e diferenciada” traduzida num convite aos formandos para observar, tentar compreender, questionar o que se passa na sala de aula; numa atitude de diálogo, questionamento e exigência; num favorecimento de experiências precedidas, acompanhadas e seguidas de reflexão conjunta; e no ajuste de formação às necessidades pessoais e profissionais do formando.

É fundamental que o cooperante não represente a *comédia de mestria* Perrenoud (1996) (Tardiff, Lessard, Gauthier s/d:176), e mostrar que a acção pedagógica se constrói progressivamente, através de hesitações, incertezas, erros, paciência, perseverança, alegrias e tristezas, e que muitas vezes é preciso vencer angústias e depressão.

É dando-se a conhecer, o que sente, o que faz, retratando uma parte do seu percurso profissional que, cooperante e formando, criam um clima de confiança.

Por outro lado, criado este clima espera-se que o cooperante confronte o formando com a individualidade na tomada de decisão “podes aprender comigo (...) mas também por diferença, comparando, reflectindo, adaptando selectivamente. Não te dou uma receita, mas uma referência, para te ajudar a situares-te e a construíres-te, em função do que és” (Tardiff, Lessard, Gauthier, s/d:178).

É ainda necessário, neste clima, que o formando e cooperante considerem os erros de uns e outros como oportunidade para ambos se desenvolverem.

Cabe ao cooperante não assumir a norma, mas sim explicitar as suas escolhas, a mostrar como reflecte, auxiliando o formando a fazer o mesmo.

Cabe-lhe, ainda, tentar sensibilizar o formando para, o que nas palavras de Landsheere (1979), na realidade são as diferentes situações pedagógicas uma vez que “para qualquer professor as situações pedagógicas são situações intermédias entre a certeza e o risco” (Altet, 2000: 169) ou para citar outro autor Tochon (1990) *a pedagogia é uma aventura*.

Enquanto formador espera-se que o cooperante ajude o formando a tornar-se professor.

Um professor capaz de tomar decisões interactivas adaptadas aos seus alunos e ao contexto organizacional da escola.

Para isso terá de saber partir da análise das variadas situações pedagógicas e de saber usar a sua reflexão sobre a acção.

Deste modo, pretende-se que o formando, futuro professor, se torne progressivamente capaz de reflectir na acção, tendo em consideração as lógicas complexas desta.

O papel do cooperante é imprescindível na sensibilização e iniciação à prática pedagógica quotidiana em sala de aula e à prática enquanto elemento de uma comunidade escolar dos formandos.

É necessário que se sinta como um *gestor das aprendizagens* (Altet, 2000:173) dos futuros professores. No entanto, não é suficiente que se sinta como tal. É necessário que lhe seja reconhecido esse papel.

9. E do Professor da Instituição de Formação?

Por outro lado, os mesmos autores referem as dificuldades a que os professores das universidades estão sujeitos, que de uma forma ainda mais evidente hoje, são uma realidade.

As organizações da formação profissional são “o resultado de práticas anteriores, que cristalizaram, por acção de grupos de agentes, em estruturas de poder e focos de cultura que resistem à mudança (...).

Na fase actual, as organizações são dispositivos que favorecem a colaboração com o conflito” (ibid.:39).

Falando das universidades “que se concebem como instituições votadas ao avanço do conhecimento” (ibid.:45), apontam as consequências desta finalidade, tanto na sua organização interna como nas práticas do corpo docente.“ A pesquisa constitui uma componente essencial da carreira e da tarefa; serve de critério de promoção e de produtividade; torna-se um símbolo de prestígio e de distinção; serve de princípio interno de

hierarquização entre faculdades, os ramos de conhecimento, as disciplinas, os saberes e até os indivíduos membros da comunidade escolar” (ibid.:45).

Com as actuais políticas de contratação e promoção do corpo docente do ensino superior o desempenho no ensino e a pesquisa pedagógica não subvencionada são cada vez mais desvalorizadas.

Também Kosnik e Beck ao referirem-se às várias razões que dificultam a prática de supervisão pelas universidades, afirmam “in most university today, preservice work is not as highly regarded or rewarded as graduate work, research, and publishing. As a result, faculty often give lower priority to preservice course instruction; and practicum supervision, the rationale and expectations for which are often vague, tends to receive the least attention off all” (2002:6).

Zeichener, referindo-se à realidade americana, (2006:335) alerta para a necessidade de levar a formação de professores mais a sério. Para algumas escolas de formação de professores a sua formação trata-se de um “trabalho doméstico” ou “keeping house work” “capaz de assegurar o financiamento para os seus doutoramentos e juntar um estatuto mais alto no trabalho de pesquisa e publicações.

Outras há em que os supervisores são pessoas que têm pouca ligação ao resto do programa de formação e pouco poder de decisão na instituição (Goodlad, 1990 citado por Zeichener, 2006:335).

Tardif, Lessard, e Gauthier (s/d) referem também a heterogeneidade dos formadores em ciências da educação, os especialistas, que investem na área da formação e pesquisa a partir das suas abordagens disciplinares.

A par destes existem outros especialistas que também contribuem para a formação didáctica e prática dos futuros professores. Assim “este conjunto heteróclito partilha o campo das ciências da educação e tenta estruturá-lo a partir de pontos de vista e estratégias diversificadas” (ibid.:47).

Daqui resultam os constantes debates sobre as orientações a privilegiar na formação. De facto, “está longe de haver unanimidade nas faculdades em relação à profissionalização do ensino, sobretudo se ela implica uma relativa perda de poder das universidades a favor das escolas” (ibid.:48).

Cabe no entanto às instituições, devido à sua autonomia institucional, por um lado, atribuir maior valorização das actividades ligadas ao ensino e à pedagogia desenvolvida por alguns docentes da instituição que procuram evitar o isolamento disciplinar e o abstracto da pesquisa para explicar a prática, isto é acabar com a lógica dupla do científico e profissional.

Por outro devido à liberdade de acção académica na construção dos programas, atribuir um novo lugar à formação sobre saberes-fazer pedagógicos e didácticos e encarregar-se da articulação das componentes curriculares e da sua mobilização sob a forma de competências nos formandos.

Tal como afirma Perrenoud (s.d. *in* Tardif, Lessard, e Gauthier, s.d:151) “acabar com a distorção e o empobrecimento que se operam entre o campo das práticas reais e a representação implícita ou explícita que deles fazemos nas instituições de formação”.

Segundo Tardiff, Lessard, Gauthier, ao falar do trabalho em rede da universidade com várias escolas, para que esta concepção de práticas seja partilhada, entre cooperantes e supervisores, é necessários que estes, enquanto formadores da instituição de formação façam o mesmo percurso e adoptem as mesmas atitudes. “Isto não é neles mais espontâneo do que nos formadores de terreno (...) reconstruir uma lógica de formação que obriga cada um a deslocar-se, a fazer o luto da posição magistral” (s/d:178).

A situação de prática pedagógica é *a virtual world* (Schon, 1987:170), é complexa, imprevisível e quantas vezes o supervisor não tem de gerir imprevistos, decidir, reajustar e adaptar.

O sucesso da supervisão fundamenta-se na *inteligência da complexidade*, em que o supervisor face a lógicas distintas entre os processos de aprendizagem, ensino e formação seja capaz de desenvolver um trabalho coerente entre o modelo pedagógico usado na sala de

aula com o modelo de formação de professores em interacção com cooperantes e formandos. Interacção enquanto fenómeno relacional num determinado contexto social, neste caso a prática pedagógica.

Marc e Picard escrevem que qualquer encontro interpessoal pressupõe “interlocutores socialmente situados e caracterizados e desenrola-se num contexto social que imprime a esse encontro a sua marca, com um conjunto de códigos, de normas e de modelos, que simultaneamente tornam a comunicação possível e asseguram a sua regulação” (Altet, 2000:63).

Numa tentativa de ajudar a regular a acção dos formandos, muitas vezes o supervisor tem de ser capaz de regular a acção de ensino-aprendizagem num *vaivém dialéctico* (Altet, 2000:31) entre uma prática de saberes pedagógicos empíricos dos cooperantes com uma prática que se pretende ser o resultado de saberes formalizados resultantes da conjugação dos saberes pedagógicos empíricos com os saberes pedagógicos racionais, através de uma análise feita com instrumentos de formalização produzidos pela investigação.

Segundo a mesma autora (2000:32) “esses saberes pedagógicos racionais formalizados, intermédios entre os saberes científicos e os saberes práticos, abrangem várias dimensões”: uma dimensão heurística (saberes potenciadores “de pistas de reflexão, de análise e de novas concepções e a passagem para a teoria permite encontrar novas pistas”); uma dimensão de problematização, pois estes saberes permitam “alargar a problemática, colocar e determinar problemas”; uma dimensão instrumental são saberes instrumentais, “como grelhas e instrumentos descritores das práticas e situações que ajudam a racionalizar a experiência prática”; uma dimensão de mudança pois são propiciadores de novas representações capazes de preparar a mudança “são saberes novos reguladores da acção, que se esforçam por regular o problema posto ou por modificar as práticas; por isso, são instrumentos de mudança”.

Segundo a autora o que se pretende com estes novos saberes, produzidos pela investigação, é uma mudança das práticas, levando o professor a passar de uma prática empírica e intuitiva, para uma reflexiva capaz de se adaptar a novas situações, que

permitam”inventar as normas em função do contexto e adaptar-se”. Como escreve Guillet (1987) “os saberes realizados nas práticas valem mais pela sua capacidade de servir de instrumentos para atingir os fins pretendidos por estas práticas que pelas atribuições da verdade científica” (Altet, 2000:182)

Não deve a instituição de formação pensar em formar cooperantes e supervisores no sentido de os instrumentalizar. É necessário começar a reconhecer o seu direito a ter um papel activo na formação inicial, na formulação de uma visão comum de formação, sem no entanto renunciar às suas próprias exigências, nem à sua identidade.

Tal como afirma Zeichener considerar que os problemas actuais de supervisão se situam essencialmente ao nível da falta de formação de cooperantes e supervisores, apesar de certos estudos revelarem que esta pode melhorar a sua actuação, Zeichener afirma que esta por si só não é suficiente para realmente alterar o “contexto estrutural em que a supervisão tem lugar” (1993:63).

Referindo-se aos cooperantes salienta que estes raramente se sentem co-responsáveis com a instituição de formação, da formação de professores. Referindo-se aos supervisores das instituições de formação cita Goodlad (1990) que salienta: “quanto mais perto se estiver de trabalhar com futuros professores no terreno de uma sala de aula, menos prestígio e segurança se terá na instituição de ensino superior” (Zeichener; 1993:63).

Supervisores e cooperantes num trabalho de cooperação, colaboração entre colegas de formação de professores. Mas como levá-los a sair de uma cultura de individualismo, e na melhor das hipóteses de uma colegialidade artificial (Hargreaves 1994:209), para um trabalho de colaboração no sentido dos reforços e questionamentos para uma melhoria das práticas de supervisão.

10. Relações entre Instituições de Formação Inicial e Escolas

10.1. Construção de uma parceria colaborativa

Com estas representações nos cooperantes e nas instituições, um pouco cimentadas, é como se nada pudesse ser melhorado, o que gera uma atmosfera pouco receptiva a mudanças. Mudanças expressas numa linguagem de parceria que leve à negociação da mudança com uma nova qualificação e novas relações entre os actores.

“Um processo de aprendizagem da parceria em formação que não é fácil, que é custosa em tempo e energia, que questiona as identidades e certezas de uns e outros (...) em proveito de uma construção mais partilhada de uma profissionalização adaptada às condições actuais da prática da profissão” (Lessard e Lévesque, s/d.:124).

Torna-se necessário mobilizar, envolver e promover a participação efectiva na prática dos cooperantes e das instituições, criando condições para uma crítica fundamentada em maior objectividade e não em senso comum sobre a formação inicial.

É urgente uma parceria de modo a poder construir-se uma política interinstitucional de formação de professores.

Uma prática que se reconhece difícil devido à complexidade de significados que emergem de diferentes situações desta dinâmica social.

O conceito de parceria depende essencialmente dos indivíduos, do contexto social e cultural em que se insere.

No contexto educacional é apontada como uma prática social emergente, no entanto, raramente esta parceria surge com regras negociadas, construídas na base de reflexões conjuntas entre escolas e instituições de formação, sobre a formação inicial de professores.

Continua a sobrepor-se o saber académico das instituições aos saber prático dos professores do terreno e a parceria é apenas definida unilateralmente, pelas instituições.

Sendo a prática pedagógica um elemento fundamental da formação de professores esta deve ser considerada tão importante como as outras disciplinas.

Mas a realidade não é essa. Alarcão (1996) afirma que os próprios docentes e instituições de formação ainda não deram o devido valor à prática pedagógica na formação de professores, sendo considerada o “parente pobre” das demais disciplinas, ou como afirma Barbosa (2002:563) *o parente pobre da teoria*.

Ainda segundo a Alarcão (1996) a Universidade ainda não aceitou a sua função de ajudar o aluno a relacionar teoria e prática e a saber servir-se do saber para, com ele, resolver problemas práticos.

O modelo integrado das Escolas Superiores de Educação, apresenta algumas dificuldades de implementação e desenvolvimento, como alguns estudos têm revelado.

Uma dessas dificuldades é a falta de articulação entre escolas e instituições de formação sobre as orientações de formação.

Torna-se assim evidente a necessidade de um esforço emergente de acções reflexivas, entre professores cooperantes e instituições de formação, no sentido de se articularem a partir de objectivos comuns, para garantir a indissociabilidade teórico-prática dos currículos de formação.

Para isso, é fundamental um maior conhecimento das práticas de formação previstas no currículo de formação das instituições e do modo como, efectivamente, se concretizam no terreno.

As relações estabelecidas continuam a ser com base num conjunto complexo e, muitas vezes, difuso de interesses e acções, que pouco têm favorecido práticas de negociação, com definição e assunção de compromissos.

A construção de uma parceria colaborativa exige uma reflexão conjunta de professores dos dois graus de ensino de modo a haver uma articulação de objectivos, a valorização de diferentes saberes, incluindo os saberes práticos, tantas vezes desvalorizados pelas instituições de formação.

O conhecimento do cooperante é um conhecimento diferente do conhecimento do especialista da disciplina, inclui os interesses, as necessidades e as dificuldades dos alunos, as competências de ensino e gestão da sala de aula.

É um conhecimento contextualizado que resulta da cultura e do contexto em que exerce a sua acção. É um *conhecimento na acção* de Schon (Alarcão, 1991:8), tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma acção é bem desempenhada.

É um conhecimento plural, heterogéneo e integrado que sofre influências dos valores e crenças pessoais.

Mas como passar então “dos saberes práticos, por definição sempre situados, em contexto, fortemente ligados à personalidade dos actores e às particularidades das situações de trabalho, a saberes formalizados e que poderemos integrar em programas de formação universitária?” (Tardif, Lessard, Gauthier, s.d. 36).

A parceria colaborativa é uma oportunidade de discussão sobre a qualidade da formação inicial sujeita às transformações sociais, políticas e económicas da nossa sociedade, numa lógica de qualidade do ensino.

“Devido à nossa experiência da formação, podemos constatar que não é tanto pela qualidade técnica, pela racionalização do dispositivo - pela sua coerência - que o professor se forma e muda, mas pela qualidade do seu empenhamento: há mudança se esta se apoiar numa tomada de consciência, no desejo, no sentido.

Para nós, a tomada de consciência daquilo que o professor faz realmente, e das suas representações, é o ponto de partida da sua implicação de professor na mudança” (Altet, 2000:33).

Pretende-se implicar os professores cooperantes neste processo de mudança de modo a que, por um lado, estes não afirmem ignorar o que se espera deles, ignorar o plano curricular do curso, acusem a falta de contacto com a instituição, e por outro que os professores da instituição não afirmem que nada é com eles, que não sabem ou não querem estar envolvidos nas práticas, a não ser quando isso lhes é de algum modo favorável.

É portanto num contexto ecologicamente complexo, pela interacção de múltiplos factores e condições, que a prática pedagógica se desenrola e constitui o elo de ligação entre escola e instituição de formação.

O envolvimento dos cooperantes em estilos de relação que facilitem o diálogo entre si e com os professores da instituição, pressupõe uma clarificação das representações que possuem acerca da formação inicial.

Diálogo este que seja uma alternativa ao actual funcionamento, possibilitando um processo de clarificação das finalidades e objectivos de formação, não explicitados e de difícil operacionalização pelo distancionamento da realidade.

É no sentido de dirigir um olhar interpretativo para a forma como é vista a formação inicial e são sentidas, esta ligação e as orientações da instituição na prática pedagógica, pelos cooperantes, que se desenvolve este estudo, procurando diminuir as assimetrias através do reconhecimento da sua existência, de modo a diminuí-las e criar condições para uma verdadeira parceria colaborativa.

Advoga-se neste trabalho que a relação colaborativa entre instituições do ensino superior pode constituir uma alternativa que propicia a investigação, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores cooperantes e supervisores, enquanto profissionais reflexivos, e essencialmente uma melhoria da qualidade da formação inicial de professores.

Pretende-se assim o debate teórico, o aprofundamento de estudos e a melhoria e adequação não só da formação inicial, mas também a oportunidade de continuidade e aprofundamento da formação ao longo da vida dos cooperantes e supervisores.

Trata-se ainda de reconhecer a importância do “saber da experiência” e da oportunidade de troca de experiências e partilha de saberes, como ponto de partida para um novo profissionalismo.

Os esforços para o estabelecimento de parceria entre instituições, como escolas e instituições de formação, tornaram-se de algum modo visíveis, com a implementação do

modelo integrado de formação, no momento em que os formandos são colocados nas escolas nas práticas pedagógicas.

Este modelo integrado tem apresentado algumas dificuldades na sua implementação. Uma delas é o trabalho colaborativo que exige mais do que parceria, exige sobretudo o carácter de participação e colaboração entre os professores das duas instituições.

É a presença, em todas as etapas do processo de formação, dos professores nela envolvidos com o objectivo de intervir numa situação considerada insatisfatória, merecedora de estudos e investigação para se encontrarem soluções e mudanças.

O trabalho colaborativo pode levar a uma parceria potenciadora do desenvolvimento dos cooperantes e supervisores assim como a renovação da formação dos futuros professores, em que cada uma das partes envolvidas assume os seus objectivos.

As escolas visam o desenvolvimento profissional dos seus professores, a renovação de práticas de ensino, de supervisão pedagógica e escolar e o acesso a novas ideias e conhecimentos, assim como o reconhecimento das suas práticas.

As instituições de formação visam o desenvolvimento profissional dos seus professores e formandos, a renovação das suas práticas de docência e pesquisa e o acesso ao terreno para o desenvolvimento de investigação em educação.

Numa parceria colaborativa a pesquisa pode deixar de ser exclusiva da instituição de formação para se tornar possível também aos professores cooperantes com base na atitude de pesquisa, dúvida e interrogação da sua própria acção.

Outra das maiores dificuldades na implementação do modelo integrado apontadas por alguns autores (Tardiff, Lessard, Gauthier; s/d; Zeichener, 1993; Alarcão, 1991; Garcia, 1999) é a falta de articulação entre os dois contextos de formação, instituições de formação e escolas, quanto às orientações de formação dos estagiários, mais especificamente quanto às orientações da prática.

De um modo geral, é escasso o conhecimento que as escolas têm quanto às expectativas e objectivos da instituição de formação relativamente às práticas de ensino.

No início da prática pedagógica, é dado a conhecer o programa, ao professor cooperante, desenhado pela instituição de formação.

No entanto, muitas vezes, este programa indica o que deve ser desenvolvido neste período pelo formando, reservando, para o professor cooperante, uma pequena parte, na qual lhe são dadas a conhecer quais as suas tarefas de acordo com o que a instituição necessita.

Os professores cooperantes, no entanto, não participam com as instituições de formação na planificação destas práticas, limitando-se a aceitar os formandos nas suas salas e a cumprir o que lhe é pedido.

Urge assim, rever as relações que se estabelecem entre instituições de formação inicial e as escolas.

Cochran- Smith (1991) ao pretender reinventar as práticas de ensino, identifica três tipos de relações entre as duas instituições de formação (escolas e universidades): de consonância, de dissonância crítica e ressonância colaborativa (Garcia, 1999:100).

Quadro IV - Três relações entre a escola e a universidade no desenvolvimento das práticas

	Consonância (Acordo baseado na aplicação dos resultados da investigação sobre o ensino)	Dissonância Crítica (incongruência baseada numa crítica racional do ensino e da escola)	Ressonância Colaborativa (intensificação baseada no trabalho conjunto de comunidades de aprendizagem)
Concepção do problema das práticas de ensino	Insucesso na preparação dos formandos para tomarem decisões educativas adequadas, através da linguagem e das estratégias da investigação processo-produto	Insucesso no proporcionar aos formandos as competências para desenvolverem uma crítica à escola no sentido de evitar a perpetuação das práticas e políticas actuais em relação à escola	Insucesso no proporcionar aos formandos as competências crítico-analíticas e os recursos para continuar a aprender e a trabalhar para a reforma da escola ao longo do tempo
Objectivos das práticas de ensino	Preparar o formando com um amplo conhecimento profissional, treiná-los para tomarem decisões, para observarem sistematicamente e para resolverem problemas na classe	Preparar os formandos para a aquisição de uma perspectiva crítica, baseada na análise de aspectos raciais, de classe social, poder, trabalho e género, e prepará-los para considerarem as questões da política escolar e suas implicações	Preparar os formandos para saberem como aprender com o ensino e com a pesquisa colaborativa, e para ajudarem a criar uma cultura de ensino que contribua para o desenvolvimento profissional
Estratégias do programa e disposições estruturais	Cada formando em prática associa-se a um professor mentor formado em competências que derivam da investigação processo-produto	Os alunos em práticas distribuem-se por diferentes tipos de escolas	Os alunos em práticas inserem-se em escolas inovadoras, onde existem grupos de professores que trabalham num projecto
	Formação dos alunos em práticas, na universidade, em relação ao domínio de competências de ensino e gestão que derivam da investigação processo-produto	Estudo do currículo segundo a teoria crítica, cursos de fundamentação, e cursos de métodos alternativos	Teoria e investigação sobre o currículo, fundamentos, cursos sobre métodos, com tarefas
	Treino dos professores tutores e supervisores na observação sistemática e na retroacção através de estratégias e linguagens de ensino eficaz	Os alunos em práticas trabalham com os seus professores universitários os quais os ajudam a compreender as suas experiências escolares a partir de uma perspectiva crítica e a colocarem alternativas	Pesquisa colaborativa em reuniões nas escolas e seminários na universidade: planificação conjunta, avaliação pelos supervisores, pelos professores da universidade
	Avaliação baseada nas competências	Projectos de investigação-acção, estudos etnográficos sobre a escola, seminários na universidade, diário dos alunos em práticas para gerar o seu desenvolvimento individual e a reflexão crítica sobre experiências escolares	Investigação do professor, investigação-acção, diários, seminários conduzidos colaborativamente entre alunos de práticas, professores com experiência e professores da universidade

(Cochran-Smith, 1991, citada por Garcia, 1999:101)

Na relação de consonância entre a escola e a instituição de formação inicial, o objectivo é que a formação na instituição seja consistente com a que se vive na escola.

Os conhecimentos dos tutores são baseados na aplicação dos resultados da investigação sobre a eficácia docente, de modo a possibilitar aos formandos o domínio destas competências.

Na relação de dissonância crítica o objectivo é desenvolver nos formandos uma atitude crítica das suas práticas, de modo a lidar de forma crítica com os vários aspectos da prática.

A universidade tenta controlar as práticas de modo a que os formandos possam reflectir sobre o seu trabalho através da sua capacidade de análise e crítica, da dos colegas e da supervisão clínica.

Na relação de ressonância colaborativa, considerada a mais frutífera, o objectivo dos formadores além de ensinar os formandos a ensinar, é também sensibilizá-los para continuar a aprender ao longo da vida em diferentes contextos escolares.

Neste tipo de relação para além das práticas dos formandos, pretende-se o desenvolvimento profissional, quer dos professores da escola, quer dos da universidade.

Segundo Garcia (1999:102) talvez a inovação no campo da formação de professores passe pela reformulação desta relação entre escolas e universidades.

O mesmo autor refere, nesta linha, as escolas de desenvolvimento profissional, nos Estados Unidos, também chamadas escolas clínicas, escolas de prática ou escolas corporativas, que pela sua ligação à universidade e envolvimento em actividades conjuntas de formação e investigação, permitem ultrapassar a dualidade da formação dada pelas escolas de formação e escolas de estágio.

Estas escolas são o resultado do movimento de reestruturação do *practium*, que Zeichner utiliza para “incluir todos os tipos de observação e práticas de ensino num programa de formação inicial de professores: experiências de terreno que precedem o estágio, experiências de ligação à prática no âmbito de disciplinas ou módulos específicos e experiências educacionais dos alunos-mestres no âmbito do ensino normal” (1993:53).

Segundo Garcia a novidade desta proposta é acabar-se com a supremacia das instituições de formação e o estabelecimento de relações de colaboração entre os projectos das escolas e os projectos formativos das instituições de formação, adoptando estas, uma função de “agência de apoio à inovação e ao trabalho colaborativo nas escolas” (1999:102).

Citando Stalling e Kowalsky (1990) Garcia (ibid.:100) identifica quatro princípios para esta colaboração:

- a)” reciprocidade ou intercâmbio mútuo entre escola e universidade;
- b) experimentação ou disponibilidade para ensinar novas formas de prática e de estrutura organizacional;
- c) pesquisa sistemática, para que as novas ideias sejam objecto de estudo e de validação;
- d) diversidade de estudantes, para que as estratégias de ensino contemplem uma ampla variedade de crianças com diferentes origens, capacidades e estilos de aprendizagem”.

No sentido de as instituições de formação e escolas evoluírem para o modelo de *ressonância colaborativa* urge a implicação dos docentes das duas instituições, numa atitude facilitadora de um clima que proporcione os formandos a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, com uma cultura e clima organizacional.

Um clima que favoreça o entendimento dos formandos quanto aos problemas de ensino quer sejam curriculares, e as diferentes opções curriculares dos professores das escolas, quer sejam a nível de organização de turma, da escola e de aspectos referentes à profissão como a autonomia, a formação ao longo da vida, a cultura profissional, a implicação, a carreira docente.

Darling-Hammond ao referir-se à necessidade de rever os programas de formação inicial de professores, sublinha também a urgência de um maior envolvimento das instituições no sentido de formar professores prospectivos para o século XXI (...) “schools of education must design programs that transform the kinds of setting in which novices learn to teach and later become teachers. This means that enterprise of teacher education must venture out further and further from the university and engage ever more closely with schools in a mutual transformation agenda, with all of struggle and messiness that implies” (2006:302).

Para a autora, formar professores investigadores na sala de aula implica um trabalho colaborativo entre professores especialistas, em que uns e outros aprendem, neste momento

em que o conhecimento necessário para ensinar é de tal forma vasto que é difícil ser conseguido individualmente.

Também Zeichener (1996), Goodlad (1994) e Dairling Hamond (1999) citados por Kosnik e Beck (2002:6) referem a existência de dois mundos lado a lado, ao referirem-se à pouca ligação entre o programa académico e a prática “in many programs, there is not a coherent philosophy of teaching and learning that guides both the campus programe and the praticum”.

10.2. Vantagens de parcerias escolas-instituições de formação

10.2.1 Para a instituição de formação

Para a instituição de formação inicial uma parceria com as escolas do 1º ciclo é uma oportunidade de se envolver e participar na vida quotidiana de uma escola.

Para isso é necessário a participação activa dos professores da instituição nas dinâmicas, nos desafios e nos dilemas da sala de aula e da escola enquanto organização social. Colaborando na resolução de situações concretas, ajudando e colaborando na reflexão sobre as mesmas.

Potencia o terreno indispensável a muitos projectos de investigação dos docentes da instituição de formação.

Esta colaboração pode, ainda, traduzir-se na ligação das orientações formativas da instituição com a escola, optimizando a criação de projectos de investigação que têm como objectivo actualizar e melhorar a prática pedagógica quer do cooperante, quer do futuro professor.

10.2.2 Para a escola

Oportunidade de desenvolver projectos em colaboração com a instituição de formação que se traduzam em práticas de inovação metodológica e curricular. Acesso a uma actualização de conhecimentos, a práticas diferentes e a relações profissionais mais alargadas. A parceria potencia, ainda, a oportunidade para os cooperantes contribuírem com a sua experiência no programa de formação inicial de professores oferecida pela instituição de formação inicial.

11. Cooperantes/ Formação/Supervisão/Representações Sociais, em Torno do Pensamento Social e do Conhecimento do Senso Comum

Ao chegarmos a este ponto do trabalho impõe-se religar os aspectos já abordados com o objectivo da criação de um fio integrador que possibilite uma melhor compreensão da complexidade e caracterização das representações sociais sobre a formação inicial de professores. Desenvolvemos até aqui uma tentativa de encontrar, a partir de múltiplas abordagens conceptuais, significados para formação inicial, teorias de formação, teorias de supervisão e representações sociais. Identificámos diferentes perspectivas curriculares de formação inicial de professores do 1º ciclo, numa sequência histórica, mas tivemos, simultaneamente, a preocupação de melhor compreender o conceito de formação inicial, a sua abrangência e os seus limites, assim como a legitimação da docência enquanto profissão e da consequente profissionalização dos professores. Assim procuramos, agora, num esforço de síntese conceptual abordar o conjunto de pressupostos subjacentes à actividade de cooperação/supervisão dos professores cooperantes.

Para Nóvoa (1999) a profissão docente foi reduzida a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade devido à separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Do seu ponto de vista, os estudos sobre o trabalho docente devem levar em conta

diferentes aspectos da história do professor e considerar os saberes construídos pelos professores. Não se pode perder de vista a noção de historicidade, pois a realidade social é construída a partir do passado, com todas as suas peculiaridades, sendo o passado reproduzido, apropriado, deslocado e transformado, ao mesmo tempo que novas formas sociais são inventadas nas práticas quotidianas. Tendo em vista esta perspectiva histórica, a realidade social é objectivada (os indivíduos e os grupos estão sujeitos a regras, valores, saberes transmitidos por gerações anteriores), transformada e exteriorizada, criando, um campo de acção social.

Como já vimos, os saberes docentes na formação de professores estiveram centrados em aspectos bem definidos, a partir da segunda metade do século XX. Na década de 1960, enfatiza-se o conhecimento da disciplina; na década de 1970, os aspectos didáticos-metodológicos; na década de 1980, a dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica; na década de 1990, enfatiza-se a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores.

A ênfase nos saberes docentes proporcionou discussões sobre sua relação com a identidade da profissão docente. Autores como Tardif e Lessard (2006) consideram que os saberes vão sendo construídos a partir de uma reflexão na e sobre a prática, constituindo, por sua vez, um novo paradigma na formação de professores.

O professor é identificado como sujeito de um saber e de um fazer, sendo o conhecimento profissional construído ao longo da carreira e que norteia a prática educativa, apesar das características e trajectórias distintas dos professores, enquanto profissionais e enquanto indivíduos.

A formação inicial não enfatiza esta questão dos saberes que são mobilizados na prática, os saberes da experiência, que são transformados e que passam a integrar a identidade do professor, constituindo um elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo assim caracterizados como um saber original. Estes saberes da experiência são cruciais para a competência profissional. A natureza e os objectivos propostos para a formação inicial dos

professores do 1º ciclo, parece ser estranha para os cooperantes suscitando neles um esforço para compreender as mudanças que vão ocorrendo, bem como aprender a relacionar-se com os alunos, consigo mesmo, com os formandos e professores da instituição de formação.

Nesta perspectiva, a transformação da educação exige um investimento sistemático e deliberado na reconstrução de uma visão que oriente a acção educativa dos cooperantes e que também problematize os contextos de acção e reflexão profissional.

Uma formação inicial que vise a autonomia profissional deve inscrever-se nesta concepção e constituir uma direcção para o trabalho dos cooperantes, de modo a que estes promovam nos formandos e nos seus alunos "a competência para se desenvolverem como participantes autodeterminados, socialmente responsáveis e criticamente conscientes em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social" (Jiménez Raya et al., 2007, citada por Veira, 2009:202).

Enquanto cooperantes, na formação inicial, os cooperantes precisam de estabelecer uma relação com este campo da sua acção. Torna-se, no entanto, necessária a distinção entre a representação da formação inicial (o objecto) e a *relação com a formação inicial*. Essa diferença ocorre porque, a relação com a formação inicial inclui, provavelmente, representações que não são representações da formação inicial.

De uma maneira mais geral, a “relação com” inclui representações que não são necessariamente, apenas, representações daquilo a que a relação se refere. Assim, a sua relação com a formação inicial pode envolver não só representações sobre esta formação, mas também outras representações resultantes da vida pessoal e profissional de cada cooperante.

Deste modo a representação da formação inicial é um conteúdo de consciência (inserido numa rede de significados), enquanto que a relação com a formação é um conjunto de relações. Foi com base nesta reflexão que tentámos compreender como é que os cooperantes percebem o seu papel de cooperação na formação inicial, estabelecendo ou não com a instituição de formação uma relação significativa. Antes, porém, é preciso realçar que, neste

estudo, a nossa compreensão das representações sociais apontam para uma construção sócio-cognitiva resultante das relações que os cooperantes estabelecem com a sua actividade e à qual atribuem um significado. Logo, é ao estabelecer esta relação que os cooperantes “criam” as representações que os ajudarão a dar sentido às suas práticas. Sabendo que a representação sobre a formação inicial se insere numa rede de significados e que a relação com a formação se insere num conjunto de relações, ao descrevermos a teia de significações composta pelas representações dos cooperantes sobre a formação inicial estaremos, igualmente, a descrever a sua relação com a essa mesma formação.

Essa imagem e conceito construídos sobre a formação inicial demonstram o seu aspecto socialmente partilhado (Jodelet 2001). Os professores constroem a sua profissionalidade através da sua actividade e de uma rede de relações significativas que medeiam e são mediadas pelo conjunto das representações sobre a sua profissão. Ora, uma das principais finalidades de um trabalho colaborativo/reflexivo, entre cooperantes e professores da instituição de formação, é a interrogação sobre o que subjaz às práticas de cooperação, assim como dos contextos em que elas se desenrolam, de forma a desmistificar uma cultura escolar instalada, que socialmente pode condicionar o pensamento e a acção dos cooperantes.

Nesse sentido, a supervisão pedagógica realizada pelos cooperantes pode ser entendida como uma actividade de problematização da realidade e imaginação de possibilidades, ou ainda, como "um jogo de subversão de regras (...), onde o prazer de jogar reside em transgredir o que torna as práticas educativas irracionais e injustas, instituindo princípios que as tornem mais racionais e justas" (Fernandes e Vieira, 2006:234).

Quando se tornam cooperantes, os professores possuem, geralmente, representações acerca do seu papel e do papel dos formandos que se aproximam genericamente do quadro de uma pedagogia muito afastada da sua prática.

É aqui que o contributo da instituição de formação pode ser crucial, ajudando os cooperantes a desenvolver capacidades de reflexão crítica sobre as forças históricas e estruturais que, ao longo do tempo têm condicionado (ou não) a sua prática e proporcionar,

juntamente com os professores da instituição e de uma forma colaborativa, a construção de uma visão da educação capaz de resistir ao poder erosivo de forças contrárias, orientando os cooperantes para a gestão da incerteza e da complexidade. Assim, e embora reconhecendo o potencial transformador deste trabalho colaborativo, sabemos que existem problemas na sua operacionalização devido, essencialmente, a uma tensão permanente entre a teoria e a prática.

Desde logo, verifica-se a existência do dilema emancipação/sujeição nos cooperantes, criado pela contradição entre a sua intenção de promover a autonomia dos formandos e o facto de se considerarem como uma espécie de modelo.

Os efeitos deste paradoxo são acentuados pela assimetria de experiência e de estatuto dos participantes na prática pedagógica dos formandos, marcada por uma tradição que sempre relegou os professores das escolas para um segundo plano na produção e difusão do conhecimento convencionalmente validado e legitimado pela instituição de formação.

E ainda, por uma tensão latente entre o exercício das funções de orientação, segundo diferentes modelos de supervisão, também eles muitas vezes, pretensamente validados pela instituição de formação, mas que na maioria das vezes são validados apenas pelo conhecimento, ou não, destes modelos pelos professores supervisores da instituição.

Considerando que os modelos de supervisão são imagens mentais, que se assemelham à realidade que supostamente representam não podem, no entanto, ser confundidas com a mesma, uma vez que esta se revela ampla e complexa e que nunca a conseguiremos traduzir na sua totalidade.

Os modelos de supervisão que os cooperantes seguem têm, necessariamente, a ver com os modelos pedagógicos em que se situam. Retomar integralmente os quadros teóricos dos modelos de formação, supervisão e práticas pedagógicas seria redundante. Retomaremos apenas, dois que consideramos empiricamente mais contrastantes, o modelo construtivista e o modelo tradicional.

O modelo construtivista proporciona experiências relevantes aos alunos, propiciando oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados possa emergir.

Privilegia-se a aprendizagem partindo do pressuposto que o educando é o sujeito da aprendizagem e como tal, deve ser considerado pessoa activa e participativa na construção do conhecimento. Ele é estimulado a questionar e a agir com autonomia e criatividade sobre o contexto, relacionando os conhecimentos novos com os que todo o aluno é portador, de forma crítica e reflexiva (Soares e Ribeiro, 2000).

Este tipo de prática servirá de orientação ao modelo de supervisão utilizado pelo cooperante que se posiciona como elemento de um processo mediador da aprendizagem e desenvolvimento do formando e si próprio, capaz de permitir a tomada de decisões para uma acção consciente, reflectida e deliberada, conseguida com o entrecruzar de diferentes modos de questionar uma intervenção contextualizada.

Assim, cada sujeito é estimulado a participar com as suas opiniões, ideias ou conhecimentos, como forma de desenvolver a autonomia numa dinâmica de alternância e de reciprocidade, promotoras do desenvolvimento pessoal e profissional.

Já o modelo tradicional se caracteriza, de acordo com Soares e Ribeiro (2000:3), por aulas expositivas, demonstrações e sistematização da matéria de forma sequencial, lógica e desvinculada das outras disciplinas e da realidade.

Trata-se de uma aprendizagem repetitiva e mecânica em que o aluno memoriza e repete as informações e é perspectivado como um sujeito passivo. O professor é o detentor do saber que transmite aos alunos e apenas executa as prescrições que lhe são fixadas pelas autoridades externas, sem qualquer questionamento.

O tipo de supervisão do cooperante orientado por este modelo de prática, terá como característica a exigência, aos formandos, de competências aplicativas e pouco questionadoras.

Muitas vezes, estas práticas são mais ou menos “ocultadas”, numa perspectiva de actuação que os cooperantes pensam ser mais ajustada às contingências da prática pedagógica dos formandos.

Este velho modelo sustenta uma formação para a homogeneidade, acrítica, prescritiva, segundo o qual basta ensinar os conteúdos, as técnicas e as habilidades para formar profissionais.

Torna-se aqui indispensável clarificar que estes dois modelos de supervisão podem ser perceptíveis não apenas nos cooperantes, mas também nos professores da instituição de formação com a função de supervisor.

Dependendo destes factores e de outros de natureza contextual, a supervisão tanto pode orientar-se no sentido de potenciar uma maior autonomia e capacidade reflexiva dos diferentes actores (formandos, cooperantes, professores/supervisores da instituição formadora), como reforçar o sentimento de dependência relativamente a modelos e práticas tradicionalmente consideradas exemplares.

Convém, no entanto, termos consciência de que quando falamos de supervisão, podemos não estar todos a atribuir o mesmo significado a este conceito.

Será importante, que cada um de nós reflecta sobre a sua experiência e tente perceber como conceptualiza a supervisão pedagógica, enquanto elemento crucial na formação inicial dos professores.

Esta análise remete-nos para a tentativa de compreensão do modo como os cooperantes interpretam e procuram encontrar o sentido da formação inicial de professores.

Tentámos compreender os processos de construção das representações sociais, baseadas e influenciadas pelos quadros de leitura individual e colectiva do quotidiano, através de factores de similitude ou até de diferença.

Similitude, uma vez que os principais objectivos que regem as práticas, como por exemplo, o sucesso dos formandos na prática pedagógica, sob a responsabilidade de cada cooperante, parecem ser os mesmos.

Diferença, uma vez que as práticas e condutas variam com a forma como cada um sente e vive o seu papel de cooperante.

Convém ainda referir, que tal como afirmámos no capítulo das representações sociais, estas são construídas num sistema, no qual são as interacções que os diferentes actores sociais desenvolvem no exercício da sua profissão, que estruturam as relações profissionais.

São as representações sociais que permitem conhecer as dinâmicas institucionais da organização “formação inicial” em que cada um ou cada grupo (formandos, cooperantes, professores da instituição formadora) se insere, e permitem ter em conta as lutas de poder e os conflitos entre pares e diferentes grupos.

As práticas e as acções que os cooperantes levam a cabo nas interacções pessoais e profissionais que desenvolvem, supõem a construção de uma representação de cada situação que lhes permita controlar as incertezas resultantes de um domínio imperfeito do seu saber sobre a formação inicial, da existência de diferentes tipos de supervisão de acordo com o professor da instituição com quem “partilham” a função de supervisão, das teorias que, muitas vezes, contrariam as suas práticas profissionais.

A construção das representações sociais, é baseada e influenciada por “quadros de leitura individuais do quotidiano, com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001:17), sendo usualmente designada por senso comum.

Devido à sua importância na vida pessoal, social e profissional torna-se fundamental o seu estudo, uma vez que são as nossas representações que regem as relações que estabelecemos com os outros e com o mundo, não esquecendo que as representações sociais trazem em si a história, na história particular de cada um.

É na sua estrutura que podemos encontrar as particularidades de cada sujeito e, nas suas constâncias as marcas do sentido atribuído, por determinados segmentos ou grupos a um dado um objecto.

Ao reflectirmos sobre a utilização das representações sociais para uma abordagem da formação inicial, como “um saber prático” e como “um sistema de interpretação”, que regem a relação dos cooperantes com os outros e organizam as suas comunicações, as suas condutas

sociais e profissionais, admitimos que para melhor entendermos os problemas da formação inicial é necessário conhecer como os cooperantes representam o trabalho de cooperação.

Este conhecimento pode contribuir para desencadear novas práticas formativas, pois o processo de formação é um conjunto de práticas sociais fundamentadas na cultura própria dos diferentes grupos, permeadas pelas suas crenças, os seus valores e as suas vivências.

A procura da compreensão do modo como, individualmente ou em grupo, os cooperantes constroem as representações sociais sobre a formação inicial de professores do 1º ciclo, conduziu-nos à abordagem estrutural das representações proposta por Abric (1994c) que estuda os processos geradores das representações sociais, conforme definidos por Moscovici (1978) e aprofundados por Jodelet (2001).

Capítulo III - Metodologia

1. Introdução - Justificação das Opções Metodológicas

Metodologia, segundo Madureira Pinto e João Ferreira de Almeida (1990:84) é a “organização crítica das práticas de investigação”. Assim, para cada pesquisa, cabe ao método seleccionar as técnicas adequadas.

Conscientes de que a escolha da metodologia a utilizar numa investigação depende de diferentes factores tais como os objectivos do estudo, o fenómeno a estudar e das condições em que este decorre, o tipo de questões a se que pretende responder. Moliner et al. (2002:29) sublinham ainda a importância de uma fase prévia de diagnóstico, referindo que a primeira etapa deste diagnóstico consiste em definir o principal objectivo da investigação que se pretende levar a cabo.

A definição da metodologia a utilizar numa investigação deve estar assente numa fundamentação teórica e epistemológica consistente, no sentido de uma melhor fundamentação das opções metodológicas a tomar. Assim, considerando as representações sociais sobre a formação inicial de professores como o objecto de estudo desta investigação, foi tido em conta o quadro de referência teórico relativo aos domínios das Representações Sociais e da Formação Inicial de Professores.

Após a definição do paradigma da investigação iniciámos a fase de planificar a investigação. Em primeiro lugar, tivemos em conta que o objectivo deste estudo estava direccionado para o estudo das representações sociais sobre a formação inicial no sentido de captar indicadores para a construção dos instrumentos a utilizar nas diferentes fases da investigação.

Esta reflexão justificou a necessidade de antecedermos a descrição da metodologia utilizada, pela definição de alguns pressupostos e orientações metodológicas de carácter geral, que considerámos relevantes e essenciais para o desenvolvimento deste estudo.

Nesta parte do trabalho falaremos sobre os objectivos da investigação, do modelo teórico que esteve na sua base, dos métodos e técnicas a utilizar.

Quando este estudo foi equacionado o nosso verdadeiro objectivo era aprofundar o estudo sobre a formação inicial de professores do 1º ciclo, tomando como sujeitos de investigação os professores que desempenham funções como professores cooperantes na formação inicial de professores do 1º ciclo das Escolas Superiores de Educação.

O estudo centra-se na formação inicial, como realidade social procurando captar como é percebida, através da opinião dos sujeitos que nela participam.

Ao limitar o estudo à formação inicial e o seu significado para os professores, não é negada a existência de outros aspectos internos e externos ao mesmo, não se pretende pois efectuar um estudo exaustivo. Procura-se antes carrear elementos para perceber como é percebida, conforme dela falam os professores.

Na base deste estudo está o pressuposto teórico de que a formação inicial, enquanto objecto de estudo, onde os participantes trabalham em conjunto para atingirem objectivos comuns, é um “local” onde indivíduos com interesses e objectivos específicos interactuam.

No entanto, se por um lado, a cooperação entre estes indivíduos, na tentativa da concretização dos objectivos institucionais comuns, não significa a existência de valores comuns nem sequer coesão entre os seus elementos, por outro, ao partilhar experiências e problemas, interagem, desenvolvendo frequentemente definições e perspectivas comuns.

Quando definimos o objecto de estudo, interveio a nossa subjectividade, pois é um tema que nos toca por razões profissionais. Compreender os seus modos de actuar, verificados na nossa prática, esteve na base da opção tomada.

Assim esta opção fundamentou-se na importância do tema e na nossa própria experiência profissional, há muito ligada à formação inicial de professores, primeiro enquanto professora cooperante e depois como supervisora numa Escola Superior de Educação.

Distanciadas desta prática, pensámos que este distanciamento permitiria olhar de modo diferente esta realidade ainda pouco estudada em Portugal, quando analisada sob o ponto de vista dos professores cooperantes. Como é vista a formação inicial por estes profissionais, que impacto pode ter a sua percepção na formação de um novo docente?

Pretendendo nós penetrar nesse universo que é a formação inicial de professores do 1º ciclo, interessa-nos analisar as possíveis divergências e convergências na percepção da mesma, baseadas no conhecimento prático, modelado e construído na interação com as condições materiais, culturais e ideológicas desse contexto, a partir do qual os professores descrevem e justificam a sua percepção.

A percepção que os professores têm da formação inicial tem por base as suas concepções da mesma ou, dito de outro modo, o que cada professor, num dado momento, dá por assente e que orienta as suas atitudes e acções, podendo assim, através destas, ser compreendida a sua forma de estar e de ser.

O que interessa sobremaneira é ir ao fundo do conhecimento possível destes actores, ouvi-los, fazê-los expressar a sua opinião das suas experiências profissionais, tentar captar os sinais que ajudem a perceber como se constrói uma representação da formação inicial de professores.

Neste sentido a teoria das representações sociais permite explicar as relações estabelecidas entre o universo individual e as condições sociais nas quais os sujeitos interagem num contexto mais próximo daquele vivenciado pelos actores da formação inicial de professores, nos seus quotidianos de vida e trabalho.

Os estudos à luz desta teoria contribuem, portanto, para a identificação de uma “teoria do senso comum” constituída a partir das diversas dimensões da profissão permitindo compreender as diferentes formas dos grupos sociais lidarem com o fenómeno, em contextos e momentos distintos.

Após a definição do paradigma da investigação iniciámos a fase de planificar o desenho da mesma. Assim, em primeiro lugar, tivemos em conta que o objectivo deste estudo estava direccionado para o estudo das representações sociais sobre a formação inicial dos professores do 1º ciclo, no sentido de captar indicadores para a construção dos instrumentos a utilizar nas diferentes fases da investigação.

Esta reflexão justificou a necessidade de antecedermos a descrição da metodologia utilizada, pela definição de alguns pressupostos e orientações metodológicas de carácter geral, que considerámos relevantes e essenciais para o desenvolvimento deste estudo.

Assim, a recolha de dados desta investigação assentou no pressuposto da existência de representações sociais nos professores cooperantes sobre a formação inicial de professores do 1º ciclo.

1.1. A abordagem estrutural na Teoria das Representações Sociais

Jean-Claude Abric, em 1976 desenvolve, na sua tese de doutoramento, a teoria do núcleo central e a abordagem estrutural das representações sociais na qual afirma que existe uma organização interna nas representações, com um núcleo que lhes confere o significado e determina as relações entre seus elementos.

Este modelo de pesquisa das representações sociais, a abordagem estrutural, envolve três fases: a identificação do conteúdo da representação, o levantamento das hipóteses estruturais acerca do núcleo central e do sistema periférico da representação e finalmente a centralidade, ou seja, a verificação da qualidade central dos elementos que organizam e dão significado ao objecto representado. A abordagem estrutural das representações sociais foi formalizada como uma teoria denominada de teoria do núcleo central.

Abric, nas suas pesquisas, tem vindo a desenvolver trabalhos com o objectivo de identificar as estruturas das representações sociais, procurando entender a sua constituição, o seu conteúdo e estrutura, para compreensão do seu funcionamento.

A respeito da determinação do sistema central, ou núcleo central, Abric (2000) afirma que esta é essencialmente social, ligada às condições históricas, sociológicas e ideológicas, sendo este sistema directamente associado aos valores e normas, definindo os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações. Para o mesmo autor, “é a base comum social e colectiva que define a homogeneidade de um grupo, através dos comportamentos individualizados que podem parecer contraditórios”, tendo um papel

imprescindível na estabilidade e coerência da representação, assegurando sua perenidade (Abric, 2000: 33).

Quanto ao sistema periférico, Abric (2000) afirma que este é mais individualizado e contextualizado, estando este sistema mais associado às características individuais e ao contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Para o autor, “o sistema periférico permite uma adaptação, uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências quotidianas”, permitindo modulações pessoais em referência ao núcleo central comum, gerando representações sociais individualizadas (Abric, 2000:33).

Sendo mais flexível que o sistema central, o sistema periférico de algum modo protege-o, permitindo a integração de informações e, mesmo, de práticas diferenciadas. É esta heterogeneidade de comportamentos que permite a ancoragem na realidade social dos sujeitos (Flament, 2001).

A heterogeneidade do sistema periférico não é sinal da existência de representações diferenciadas, pelo contrário, a análise do sistema periférico constitui um elemento essencial no estudo dos processos de transformação das representações, sendo um importante indicador de futuras alterações ou um sinal indiscutível de uma evolução nas situações onde a transformação de uma representação está em curso (Abric, 2000).

Assim, podemos concluir que o significado da representação de um grupo acerca de um dado objecto social é encontrado no núcleo central e que duas representações só são distintas se os núcleos forem diferentes. Do mesmo modo, uma representação só se transforma se os elementos constitutivos do seu núcleo mudarem (Abric, 1994d; Flament, 2001).

1.2. A importância da identificação da zona muda nas representações sociais

A partir de pesquisas realizadas, Flament (2001), ao abordar a relação entre as práticas e as representações sociais, afirma que as práticas têm um papel preponderante no desencadeamento de profundas transformações destas ao nível do seu núcleo central.

Algumas circunstâncias, independentemente de uma representação, podem levar os indivíduos a ter práticas em desacordo, mais ou menos violento, com a representação.

Essas discordâncias, então, passam a inscrever-se nos esquemas periféricos que se modificam, protegendo, por algum tempo, o núcleo central. Se o fenómeno aumenta então o núcleo central pode ser atingido e modificar-se estruturalmente, havendo uma real transformação da representação.

Baseado nestes pressupostos, o mesmo autor aponta para a existência de dois casos extremos de desacordo entre as práticas e as representações. Em primeiro lugar, se as práticas estão em contradição explícita com a representação surge o que denominou de esquemas estranhos. Na presença desses esquemas, a eventual modificação da representação será brutal, rompendo com o passado. Em segundo lugar, as práticas são admitidas pela representação, mas ocorrem apenas de forma esporádica, à medida que as circunstâncias da situação as tornam muito frequentes, provocam uma modificação no nível de activação dos esquemas periféricos. Nesta situação, uma eventual modificação da representação será progressiva, sem ruptura com o passado.

Considerando a relação entre práticas e representações, bem como as pressões sociais com um papel importante na determinação das representações sociais, surge do conceito de zona muda das representações sociais (Abric, 2003b).

Ao propor a noção de zona muda das representações, Abric fá-lo a partir de alguns questionamentos que considera essenciais no campo das representações sociais. Quando uma população responde a uma sondagem sobre representações, será que ela nos fornece, de forma verdadeira e completa, a sua representação? Recolhemos representações reais, completas e autênticas?

Num certo número de ocasiões, sustenta Abric (2005), a resposta é “sim”, noutras situações, os problemas surgem como por exemplo o desfasamento entre o que as pessoas dizem e o que pensam, entre o seu discurso e sua prática, ou seja, entre as representações recolhidas pelos pesquisadores e as verdadeiras representações dos indivíduos.

Com base numa série de trabalhos Flament, Guimelli e Abric (2006) afirmam que uma representação social pode ter várias facetas, algumas das quais não são expressas em todas as circunstâncias. Conforme Abric (2003b, 2005), para *objectos mais sensíveis*, fortemente influenciados por valores e normas sociais, os sujeitos podem, em determinadas situações, não exprimir todo o conteúdo de sua representação social.

Nestas situações, pode dizer-se que existem duas facetas ou dois componentes da representação, uma representação explícita, verbalizada pelas pessoas e uma outra parte da representação, não verbalizada ou não expressa, que se denomina zona muda (em francês, *zone muette*), recentemente também apresentada por Flament, Guimelli e Abric (2006) como zona mascarada (em francês, *zone masquée*).

Importa salientar que, como afirma Abric (2003b, 2005), a zona muda não se caracteriza por processos inconscientes da representação, ela faz parte da consciência dos sujeitos, contudo os seus elementos não podem ser expressos pelos mesmos, porque não desejam fazê-lo pública ou explicitamente.

Baseado nestas constatações, Abric (2005) afirma que a existência de uma zona muda ou mascarada de uma representação social de determinado objecto sensível, deve-se às normas sociais, tendo os elementos não explicitados ou escondidos, um carácter contra-normativo.

Assim, a zona muda será um subconjunto específico de cognições e de crenças que, mesmo disponíveis, não são expressas pelos sujeitos nas condições normais de produção. Se o fossem, poderiam pôr em questão os valores morais ou as normas valorizadas pelo grupo (Guimelli; Deschamps, 2000).

Os sujeitos ao serem confrontados com pressões sociais mais ou menos intensas, conforme o nível de sensibilidade do objecto da representação, seleccionam os aspectos expressáveis da representação de acordo com o contexto normativo que percebem da situação na qual se encontram. Com isso, tem-se como resultado a produção de um discurso que se poderia classificar como “politicamente correcto” acerca do objecto representado (Abric, 2003b, 2005; Flament, Guimelli e Abric, 2006).

O que leva à não explicitação de certos elementos da representação num dado contexto, bem como a não transgressão das normas sociais, será a participação de processos fundamentais de interacção e comunicação social (Abric, 2005).

Um desses processos, a gestão de impressões, consiste em querer dar aos outros uma imagem positiva de si, e um dos meios de obtê-la seria pela expressão de atitudes que parecem ser as mais adequadas para cada situação.

Abric (2005) afirma que os sujeitos podem ser levados a verbalizar apenas atitudes, opiniões ou crenças conformes à norma e não exprimir as contra-normativas, sendo os desvios cognitivos associados à auto-apresentação, uma das causas de ocorrência da zona muda.

As representações sociais são um guia para a acção dos actores sociais (Abric, 2000) e, deste modo, ainda que alguns de seus elementos não sejam explicitados, são norteadores das práticas quotidianas.

O senso comum, para o reconhecimento do qual a teoria das representações sociais, e mais especificamente, a sua abordagem estrutural tem contribuído, serve como ponto de partida para os processos de intervenção nas questões da formação inicial de professores.

Neste sentido, a identificação de elementos não explicitados, que poderiam ficar *escondidos* em pesquisas sobre as representações sociais com metodologias convencionais, permite um melhor conhecimento de uma realidade social para a qual se poderá, posteriormente, propor acções.

É importante lembrar que, como assinala Abric (2000), as representações sociais são orientadores das acções dos actores sociais em relação a determinado objecto. Sendo a população alvo desta investigação os professores cooperantes, este estudo pretende revelar os elementos das suas representações sociais em relação à formação que, norteiam as suas acções nas práticas profissionais enquanto colaboradores na formação inicial de professores do 1º ciclo.

Neste ponto, realça-se que, de acordo com Abric (2005), a zona muda nas representações sociais tende a ocorrer, sobretudo, em relação a alguns objectos sociais mais

sensíveis, marcados fortemente por valores e normas sociais, nos quais, acreditamos, se podem incluir as questões da formação inicial de professores em cooperação com as instituições do ensino superior.

A verificação da existência de elementos não explicitados ou de uma zona muda nas representações sociais destes profissionais pode constituir um importante instrumento para a melhoria da qualidade da formação, assim como contribuir para a constituição de respostas para a diminuição de vulnerabilidades individuais e sociais relacionadas com a formação.

Considerando-se que o estudo das representações sociais envolve o conhecimento de seu conteúdo (quais os elementos que a constituem), de sua estrutura, (como estes elementos se organizam), e de sua dinâmica (o processo de construção e negociação de significados, que garante a manutenção e reprodução dessa representação), esta pesquisa pretende analisar e caracterizar as representações sociais dos professores cooperantes sobre a formação inicial de professores, identificando os elementos que definem sua especificidade, procurando compreender a forma e a dinâmica da organização desses elementos.

Assim, considerando o envolvimento dos professores cooperantes nas actividades de formação inicial de professores pensamos ser importante perguntar como é que estes profissionais a representam. Existem elementos escondidos ou não explicitados (zona muda ou mascarada) na representação dos cooperantes em relação à formação inicial? Que elementos serão estes? Como se situam os cooperantes em relação à estrutura das representações sociais sobre a formação?

1.3. Abordagem quantitativa ou qualitativa?

Não há nenhuma estrada real, em termos de metodologia, para o estudo das representações sociais (Farr, 1994:23).

Com o objectivo de uma compreensão das representações sociais dos professores cooperantes sobre a formação inicial de professores do 1º ciclo, será utilizado o modelo teórico de abordagem estrutural do estudo das representações (Abric, 2003).

Como já referimos, a abordagem estrutural teve sua origem na tese de doutoramento de Abric, em 1976, na qual formulou a hipótese da existência de um núcleo central das representações sociais, sustentando que estas possuem uma característica específica, a de serem organizadas em torno de um ou mais elementos, os quais confeririam significado à representação (Abric, 2000).

De acordo com esta perspectiva, a abordagem estrutural, as representações sociais são compostas por um sistema central, com elementos que constituem o núcleo da representação, e por um sistema periférico, com características e funções distintas das do sistema central. As representações sociais e os seus dois componentes funcionam como uma entidade mas com papéis específicos e complementares (Abric, 1994d; Flament, 2001).

O uso de técnicas específicas para a obtenção de dados que possam reflectir os significados construídos pelos professores sobre a formação inicial conduzem, à primeira vista, a uma abordagem qualitativa do problema. Mucchelli (1991:3) afirma que “os métodos qualitativos são os métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam os fenómenos (visíveis ou ocultos).

Estes fenómenos, põe essência, não são mensuráveis (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com outro, uma estratégia face a um problema, uma decisão...), eles têm as características específicas dos “factos humanos”. Ainda segundo o autor, este facto humano não é, em geral, directamente visível. Trazê-lo à luz do dia exige esforços intelectuais realizados “em situação”, orientados para a investigação, com o fito de o tornar público com o uso de técnicas específicas de recolha e análise qualitativa de dados.

O recente desenvolvimento da proposta de existência e estudo de uma zona muda das representações sociais, leva a que se registre um número reduzido de publicações sobre a temática, pelo que se acredita ser, também, importante esta investigação.

Segundo Abric (2003b; 2005), se a existência de uma zona muda para certos objectos parece indiscutível, permanece um problema fundamental: o de descobrir como colocar em funcionamento novos instrumentos que permitam demarcá-la e evidenciá-la.

Assim, “(...) se esta noção se mostrar essencial, ela abrirá um campo de pesquisa, tanto teórico quanto metodológico, que permitirá à teoria das representações sociais conhecer desenvolvimentos inovadores” (Abric, 2005: 34).

Sendo as representações sociais sobre a formação inicial de professores, o objecto de estudo da presente investigação, tendo em conta o quadro de referência teórico relativo aos domínios das representações sociais e da formação de professores pareceu-nos adequado utilizar nesta investigação um paradigma qualitativo com ênfase interpretativa.

A posição que assumimos é que o que determina a natureza qualitativa ou quantitativa de uma investigação são os objectivos do estudo, o tipo de questões a que pretende responder, o fenómeno estudado, as condições em que esse fenómeno decorre. (Abric, 1994:80) afirma que, tendo por base a ideia de que estudar o conhecimento que os indivíduos possuem acerca de um dado objecto e o modo como este é organizado e utilizado pelos grupos sociais, implica uma perspectiva incontornável da pluri-metodologia.

A ideia deste e de outros autores de que o estudo das representações sociais não se pode satisfazer com apenas um método de estudo não é nova, sendo constantemente discutidos o interesse e a necessidade de um tipo de abordagem plurimetodológica para circunscrever os fenómenos representacionais, no contexto de sua complexidade.

Deste modo, consideramos que uma investigação, dentro de um paradigma qualitativo com ênfase interpretativa, como é o caso desta investigação, utilizará sem qualquer ambiguidade uma metodologia qualitativa, o que não exclui que não possa utilizar simultaneamente *procedimentos quantitativos* que sejam necessários para facilitar a análise dos dados e contribuir para uma melhor interpretação dos resultados.

Mas será que a investigação qualitativa é caracterizada por uma única posição epistemológica? Poder-se-á caracterizar a investigação qualitativa pelo emprego de uma determinada técnica de recolha de dados? A resposta a estas duas perguntas apresenta-se-nos de imediato negativa.

Quanto à primeira encontram-se muitos estudos em que as duas opções metodológicas, qualitativa e quantitativa, se complementam e ambas permitem descrever, compreender, explicar e avaliar e estão abertas aos diferentes objectivos dos investigadores.

No entanto, sob um determinado ângulo, a investigação qualitativa caracteriza-se por se construir essencialmente a partir de material empírico qualitativo, isto é não tratado sob a forma de números, enquanto a investigação quantitativa faz o inverso.

Como qualquer investigador procurámos encontrar os meios mais adequados para resolver de forma sistemática e credível os problemas susceptíveis de afectarem o rigor científico do nosso trabalho.

Em ciências sociais, o investigador que recorre aos métodos experimentais e quantitativos procura acautelar três aspectos fundamentais: o critério da validade interna em que tenta assegurar a justeza dos resultados da investigação; o critério da validade externa, no qual especifica os limites de uma possível generalização; critério de fiabilidade garantir que os resultados não se devem a circunstâncias acidentais e que outros investigadores com os mesmos procedimentos e populações semelhantes chegarão às mesmas conclusões.

Os critérios de cientificidade da investigação qualitativa também envolvem a validade interna assegurando a justeza e pertinência da relação entre interpretações e observações empíricas, restituindo ao *sentido* o seu lugar central na análise dos fenómenos humanos, tendo em consideração papel da subjectividade na acção humana e a *complexidade* das influências que sofre no *contexto natural* (Laperrière, 1997:384-388).

Quanto à validade externa os procedimentos devem visar a utilidade geral dos resultados das investigações qualitativas, apesar de alguns investigadores qualitativos rejeitarem liminarmente a possibilidade de generalização dos resultados, pois assumem que a singularidade dos fenómenos humanos é inultrapassável.

Quanto à fiabilidade esta é considerada essencialmente sob o ângulo da estabilidade dos resultados que é substituída pela aplicação extensiva das análises no tempo e no espaço,

procurando-se a reprodução, não da descrição empírica de uma situação, mas os utensílios conceptuais utilizados para a apreender.

Os fenómenos humanos podem ser apreendidos sob diferentes perspectivas teóricas e a utilização de diferentes focalizações na colheita e análise dos dados. Também as opções do investigador se formam a partir dos seus conhecimentos formais e das suas análises teóricas. É toda a sua experiência, a sua visão do mundo, os seus sentimentos, os seus valores, que estão presentes nas suas opções. Querer negar isto é escamotear uma parte da realidade, tornando-a invisível no processo de objectivação dos dados.

O que está em causa é aprofundar o nosso conhecimento pessoal e profissional sobre a opinião dos cooperantes relativamente à formação inicial com o objectivo de procurar mapear ideias no sentido de determinar se são ou não congruentes com o que se espera oficialmente da formação inicial.

Tomadas estas opções pragmáticas, torna-se agora necessário suportá-las teoricamente, aprofundar os seus aspectos epistemológicos e técnicos, encontrar o dispositivo investigativo, tomar precauções para que fiquem acautelados os riscos da intervenção da nossa subjectividade.

Estamos, no entanto, conscientes de que nunca o conseguimos na sua totalidade como nos assinala Vieira (2003:78) “é evidente que quando fui para o terreno a minha mente não estava vazia no tocante aos interesses da investigação.

Havia uma problemática geral (...) mas, ao mesmo tempo que estava dentro, procurei intelectualmente estar fora, distanciar-me, abstrair-me do vivido, para, no próprio momento ou em diferido, pensar e registar os pensamentos sobre os próprios pensamentos e sobre as práticas dos outros que tinha como objecto de estudo” (ibid.:78)

Nesta investigação, como já afirmámos interessa ouvir os cooperantes, fazê-los expressar a sua opinião, as suas experiências profissionais, tentar captar os sinais que ajudem a perceber como se constrói uma representação da formação inicial de professores.

A questão está em saber se os pontos de vista dos actores devem ser apenas tomados em consideração para descrever e explicar, sem relação de causalidade directa com as suas próprias condutas, e qual o papel do investigador na análise e interpretação do material recolhido.

O facto de os actores estarem directamente implicados na sua realidade não é, só por si, garantia da justeza das suas interpretações. Muito pelo contrário, isso pode constituir uma espécie de cortina de fumo que esconde as verdadeiras determinações das suas condutas.

Assim o conhecimento científico é superior às explicações primeiras dos actores, pois sendo uma construção da realidade, é também o resultado de um esforço sistemático do investigador para romper com os pressupostos do senso comum e elaborar interpretações fundadas sobre construções teóricas submetidas à prova de verificação empírica.

As vivências dos professores cooperantes desenvolvem-se segundo dinâmicas imprevisíveis, são fruto do acaso, do acontecimento fortuito, podem partir de pontos diferentes e convergir, ou o inverso, podem cruzar-se ou jamais tocarem-se, podem até desenvolver-se de forma independente e virem a revelar regularidades e similitudes inesperadas.

2. Instrumentos de Recolha de Dados

Neste trabalho, parte-se da premissa de que para a compreensão de uma dada realidade é necessário identificar a maneira como os sujeitos sociais identificam, explicam e elaboram essa situação. O produto desse processo de retradução da realidade vivenciada são as representações sociais.

O conceito de representação social apresenta-se como elemento central desta proposta de trabalho. Nesta medida, pode-se afirmar que a pesquisa apoiada neste referencial teórico implica reconhecer a existência de uma forma específica de saber, caracterizada como conhecimento do senso comum, que neste estudo será a via de acesso para o conhecimento do que pensam os professores cooperantes da formação inicial de professores.

A noção de representação social, adoptada neste trabalho, tem por base a teoria de Abric do núcleo central (1987:64) que destaca a subjectividade e o carácter social das representações, ao afirmar que as representações sociais são um conjunto organizado de informações, atitudes, crenças que um indivíduo ou um grupo elabora a propósito de um objecto, de uma situação, de um conceito, de outros indivíduos ou grupos apresentando-se, portanto, como uma visão subjectiva e social da realidade.

Este conjunto de crenças, informações, de opiniões e atitudes a propósito de um objecto social organizam-se, estruturam-se e constituem-se num sistema sociocognitivo específico, o núcleo central.

Neste núcleo ressalta a natureza do objecto representado, o tipo de relações que o grupo mantém com o mesmo e o sistema de valores e padrões sociais que constituem o campo de acção dos sujeitos.

Tratando-se de um estudo qualitativo e quantitativo na abordagem estrutural da teoria das representações sociais (Abric, 1994, 2000, 2003) a utilização de dados qualitativos e quantitativos visa conferir não somente validade, mas também, e, sobretudo, rigor, amplitude e profundidade à pesquisa.

Tendo em consideração a metodologia adoptada, a pluralidade de decisões e das técnicas envolvidas no presente estudo, a descrição do trajecto a percorrer em cada etapa será feita separadamente visando uma maior inteligibilidade,

Os instrumentos de recolha de dados utilizados serão um teste de evocação hierarquizada (Abric, 2003b:61), um teste de reconhecimento do objecto (Abric, 2003b:73) e um questionário.

A primeira tarefa a realizar pelos participantes será o teste de evocação hierarquizada. Esta tarefa desenvolver-se-á em duas fases.

A primeira, a *evocação livre*, e a segunda, a *hierarquização* viabilizarão a abordagem estrutural destas representações sociais com base na teoria do núcleo central de Abric (1994b:56).

Deste modo partindo do conhecimento da organização das representações sociais, pelo menos a título de hipótese, será possível identificar os elementos constituintes do núcleo central.

Para garantir a validade quer da análise estrutural realizada, quer dos elementos centrais identificados, será utilizado o teste de reconhecimento do objecto (Abric, 2003b:73).

Pretendemos validar os resultados obtidos através das duas fases de evocação livre e de hierarquização.

O questionário tem como objectivo a recolha de dados para a identificação de representações sociais sobre a formação inicial de professores do 1º ciclo.

2.1. Teste de Evocação livre

Um teste de evocação livre ou associação livre é construído a partir de palavras-estímulo. Teve origem na Psicologia Clínica e tem por objectivo ajudar a localizar as zonas recônditas do pensamento, isto é, a exclusão do campo da consciência, de certas ideias, sentimentos e desejos que o indivíduo não quer admitir, e que, no entanto, continuam a fazer parte da vida psíquica. Abric (1994b) afirma que o método das evocações ou associações livres permite reduzir as dificuldades e os limites das expressões discursivas habitualmente utilizadas nas pesquisas de representações sociais.

A associação livre é uma técnica que permite a recolha dos elementos constitutivos do conteúdo de uma representação. Esta técnica é valorizada por Abric, no âmbito das representações sociais, como “uma técnica maior para recolher os dados constitutivos do conteúdo de uma representação”.

Segundo o mesmo autor este método é vantajoso, pois tem um “carácter espontâneo – logo menos controlado - e a dimensão projectiva dessa produção deveria, portanto permitir o acesso, muito mais fácil e rapidamente do que uma entrevista aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objecto estudado” (Abric, 2001:66).

É um procedimento que permite ao sujeito, a partir de estímulos indutores, evocar respostas de conteúdos afectivos e cognitivos-avaliativos. Consiste em pedir aos sujeitos que a partir de um termo-chave ou indutor, digam palavras ou expressões que ocorram imediatamente ao pensamento.

2.2. Técnica de substituição

Remetendo, neste ponto, para a questão do desenvolvimento da pesquisa em representações sociais, numa abordagem estrutural, faz sentido conhecer o que não é expresso pelos sujeitos acerca da representação de um determinado objecto. Isto porque, se os elementos não expressos são periféricos, não se trata de algo grave; porém, se são elementos do núcleo central, o significado da representação, na sua totalidade, encontrar-se-á mascarado, ou seja, “o não dito que é essencial, e toda representação recolhida pelo pesquisador torna-se falsificada” (Abric, 2005:25).

Com esta preocupação, e partindo do entendimento de que as influências das normas sociais vigentes num dado contexto levam à produção de zona muda, Abric (2005) aponta para uma metodologia capaz de captar a mesma.

O procedimento consiste em reduzir a pressão normativa exercida sobre o sujeito, no momento da recolha de dados. Ou seja é necessário, de algum modo, reduzir os mecanismos de defesa de ordem social, tornando possível que os sujeitos possam exprimir os aspectos contra-normativos de suas representações sociais.

No processo normativo, Abric (2003b; 2005) sinaliza, portanto, dois elementos considerados essenciais, o próprio sujeito e seu grupo de referência, uma vez que a norma social resulta da interacção entre esses agentes. Para a redução da pressão normativa numa dada situação de recolha de dados Abric (2005) sugere duas possibilidades: agir sobre o sujeito, utilizando a *técnica de substituição*; e agir sobre o grupo de referência, mais precisamente, tentando afastar o sujeito deste, por meio da *técnica de descontextualização normativa*.

A técnica de substituição consiste em solicitar ao sujeito que responda, primeiro em seu nome, às questões, e posteriormente, pedir que o faça no lugar de outras pessoas, possibilitando ao sujeito manter uma certa distância reduzindo o seu envolvimento, sob a justificação de que “não sou eu quem pensa isto, são os outros” (Abric, 2005:28). Ou seja, por meio da cobertura de outrem, será possível que a pessoa expresse as suas próprias ideias indesejáveis ou contra-normativas.

Guimelli e Deschamps (2000) foram os primeiros a sistematizar e a utilizar técnicas específicas, designadamente, a *técnica de substituição* para identificar a zona muda nas representações sociais na abordagem estrutural, mais especificamente, num estudo sobre as representações sociais dos franceses acerca dos ciganos.

Estes estudos permitiram perceber que, falando pelos outros, se observava a presença de elementos ligados à adopção de medidas de autodefesa e causas socialmente contestáveis em relação ao objecto de representação, que poderiam gerar uma imagem negativa de si, se expressas pelos sujeitos.

É importante salientar que um limite relevante desta técnica consiste na dificuldade de interpretar as respostas obtidas, pois estas podem, efectivamente, apontar para um fenómeno projectivo e revelar a zona muda de uma representação. Por outro lado podem, simplesmente, reflectir a representação do sujeito a respeito de um outro grupo, sem a adição de elementos de suas próprias representações, ou seja, produzir o efeito de uma transparência representacional (Abric, 2003b, 2005; Flament; Guimelli; Abric, 2006).

De acordo com Abric (2003; 2005) a técnica de substituição permite levantar hipóteses sobre a existência e a natureza da zona muda nas representações sociais.

Por sua vez, a *técnica de descontextualização normativa* (utilizada, segundo Abric 2003b, numa pesquisa sobre as representações sociais de estudantes de Letras de Aix-en-Provence, em França, acerca dos magrebinos), foi estruturada de acordo com a ideia de que a pressão normativa sobre um sujeito é mais forte quando é dirigida a alguém (a um destinatário) com quem são compartilhados os mesmos valores.

Assim, seria bem mais fácil expressar ideias desviantes, contra-normativas face a uma pessoa menos próxima ao sujeito, ou com quem ele pensa não compartilhar o mesmo sistema de valores (Abric, 2003b, 2005).

Nesta técnica, utilizam-se duas condições na recolha de dados: uma dita normal, quando os sujeitos pensam responder para um investigador que partilha o seu sistema de valores, ou o mesmo grupo de referência em relação ao objecto estudado; e uma condição de descontextualização normativa, em que os sujeitos pensam responder a um investigador que não pertence ao seu grupo de referência em relação ao objecto de estudo.

Há, ainda, outras técnicas e uma combinação entre as mesmas, relatadas por Flament, Guimelli e Abric (2006), como a activação do estereótipo e a articulação entre a técnica de substituição e descontextualização normativa, por exemplo. Porém, como foram ainda pouco exploradas, não serão explicitadas neste capítulo.

Flament, Guimelli e Abric (2006) realçam que as pesquisas desenvolvidas neste campo que têm como foco a situação de recolha de dados, levantam duas questões, uma relativa aos métodos de estudo e, outra em relação a uma eventual generalização a outras situações de comunicação.

Relativamente ao primeiro ponto, os autores questionam que tendo em atenção as diferenças evidenciadas entre os resultados, a partir de diferentes situações normativas, onde está a verdadeira representação? A resposta a esta questão, segundo os autores, está na totalidade do *corpus* discursivo que se pretende recolher.

Salientam que a recolha nunca é exaustiva e que variáveis, como o tipo de questões, o próprio investigador, o sexo dos inquiridos, e até a ordem de aplicação dos questionários podem, igualmente, contribuir para a elucidação dos efeitos de mascaramento/desmascaramento.

Considerando o segundo ponto, em relação à generalização dos resultados produzidos pelas referidas técnicas para situações quotidianas, afirmam que os aspectos aí envolvidos são muito mais complexos.

Numa segunda fase para viabilizar e validar a abordagem estrutural das representações com identificação dos elementos constitutivos do núcleo central e do sistema periférico será utilizado um teste de reconhecimento do objecto (Abric, 2003:73).

2.3. Teste de hierarquização

Este procedimento na recolha de dados produz uma nova ordem dos mesmos após a sua hierarquização pelo sujeito. Frequentemente diferente da hierarquização dada na evocação livre ou espontânea, associada ao cálculo das frequências, permite o estabelecimento de uma hipótese de centralidade dos diversos elementos produzidos.

Esta hierarquização dos dados será realizada quer no contexto normal quer no contexto de substituição das evocações sobre a formação inicial de professores.

3. Análise dos Dados Recolhidos

A análise de dados é sinónima de interpretação e dá sentido ao material de que se dispõe a partir da recolha de dados (Bogdan e Biklen, 1984:77). Como afirmam estes autores, a análise de dados pressupõe diferentes etapas, como organizar e subdividir os dados, sintetizá-los, procurar padrões, descobrir o que é relevante e o que se vai dizer aos outros.

Mas analisar é também comparar, confrontar, agregar, ordenar, estabelecer relações, constituindo uma teorização vista como um processo cognitivo de descoberta e manipulação abstracta de categorias e de relações entre essas categorias.

Para Moliner (2002:141) uma vez recolhidos os dados, de acordo com os métodos seleccionados, é necessário analisá-los no sentido de fazer emergir a forma como se estrutura a representação social.

As técnicas de análise de dados são numerosas e variadas. E não existe uma boa técnica específica.

A escolha é determinada por uma multiplicidade de critérios inerentes ao tipo de dados recolhidos, ao referencial teórico do investigador e ainda às competências deste em determinados tipos de análises.

A análise de dados, neste estudo, será realizada com base na teoria geral das representações sociais (Moscovici 1961; Jodelet, 1989), e na teoria do núcleo central (Abric, 1987, 1994; Flament, 1987), a partir das quais se procurará descrever os elementos constituintes da representação (ou o seu conteúdo), e identificar a posição ocupada pelos mesmos na estrutura da representação (elementos centrais e periféricos).

Esta análise dos dados será realizada a partir de técnica de determinação do núcleo central das representações, criada por Abric (1994c e 2003) e Vergès (1992), acompanhada de análise de similitude das categorias construídas a partir das evocações (Flament, 1986).

3.1. Quadro de quatro casas

As evocações recolhidas são distribuídas num quadro de quatro casas, considerando a frequência e a ordem das evocações produzidas o que possibilita a determinação da organização dos termos produzidos em função da hierarquia subjacente a esses dois indicadores.

Essa organização possibilita a indicação dos termos que, por hipótese, se destacam da representação formando seu núcleo central, bem como a indicação dos elementos que cumprem um papel periférico na mesma (Vergè, 1992; Flament, 1986).

Serão então verificadas a frequência e a ordem dos termos ou expressões através de uma *análise de similitude*, visando a distinção entre os mais próximos e mais distantes do termo indutor. Os mais próximos serão considerados como pertencentes do núcleo central e os mais afastados do sistema periférico (Abric, 1984 e Vergès 1992).

3.2. Análise de similitude

A análise de similitude foi introduzida no campo das representações sociais por Flament, com a participação de Vergés e Degenne nos anos 1970, na mesma ocasião da configuração da Teoria do Núcleo Central. A análise de similitude tornou-se a principal técnica de detecção do grau de conexão dos diversos elementos de uma representação.

A análise de similitude é definida por Flament (1986:141) como: “admite-se que dois itens serão ainda mais próximos na representação quanto mais elevado for o número de indivíduos que os tratem da mesma maneira, que aceitem os dois ou que rejeitem os dois ao mesmo tempo; em seguida calcula-se um coeficiente de contingência que é um índice de semelhança clássica”.

A análise de similitude permite a confirmação ou o abandono da hipótese da centralidade resultante da construção do quadro de quatro casas (Abrieu, 1994). São adoptados os seguintes pressupostos: a) uma representação social corresponde a um conjunto de cognomes organizado por múltiplas relações; b) essas relações podem ser *orientadas* (implicação, causalidade hierarquia...), ou *simétricas* (equivalência, semelhança, antagonismo...), mas todas se podem "degradar" numa relação simétrica traduzindo a ideia vaga de "ir junto" e c) essas relações, em geral, não são *transitivas*: se A vai com B por certas razões, e B com C por outras, pode ser que A e C não tenham alguma razão de se associarem (Flament, 1986). Este método de análise dos dados corresponde, portanto, à ideia de que os elementos constituintes da representação social mantêm entre si uma relação simétrica não transitiva, denominada por Flament (1986) como *relação de similitude*. Essa relação, por sua vez, designa o facto de dois cognomes se associarem no interior de uma dada representação social. O autor admite que dois itens serão mais próximos na representação quanto maior for o número de sujeitos que os tratem da mesma maneira (seja os que aceitam os dois, seja os que os rejeitem). A partir desse pressuposto, calcula-se um índice de contingência - *índice de similitude clássica*.

Deste procedimento de análise resulta a construção de *grafos* ilustrativos das relações estabelecidas entre os elementos da representação. De acordo com Flament (1986), esses grafos podem ser do tipo: *árvore máxima* (ilustra o cruzamento entre todos os termos da representação que mantém algum tipo de relação entre si); *grafos com filtro* (revela todas as ligações entre os termos propostos que foram efectuadas por pelo menos um e outro dentro da percentagem de sujeitos considerada); ou *grafos de relações significativas* (permite a visualização das relações entre os termos mais característicos da representação para um dado grupo de sujeitos).

No presente estudo serão construídos grafos do tipo *árvore máxima*. Assim, com esta técnica admite-se que dois itens serão mais próximos na representação quanto mais elevado for o número de indivíduos que aceitem ou rejeitem os dois ao mesmo tempo. Essa relação pode ser expressa num índice de proximidade que varia de 0 a 1 e que pode ser representado num gráfico de ligações entre os termos, formando árvores máximas de ligações entre os termos da representação (Flament, 1986).

A análise de similitude nas representações sociais só é possível a partir da identificação de um conjunto de categorias e, posteriormente, estabelecer-se relações de semelhança entre elas.

A identificação das categorias é o ponto mais vulnerável desta técnica. Tal como afirma Vergè « l'analyste doit prendre des décisions qui influencent fortement le résultat des calculs. L'analyse de similitude ne fonctionne pas comme une boîte noire fournissant un résultat unique, elle oblige l'analyste à préciser ce qu'il recherche et par quel moyen ». Este passo depende da experiência do investigador no campo do objecto de estudo e pode depender das técnicas de recolha de dados e das técnicas utilizadas para a sua construção” (2001:11).

Uma vez identificadas as categorias, vão utilizar-se técnicas que permitam criar uma relação simétrica através de uma matriz quadrada de semelhanças, de distâncias, de relações ou quaisquer outras que permitam determinar qualquer relação entre as categorias. A construção desta matriz é efectuada a partir de índices de semelhança que se utilizam de

acordo com as necessidades da investigação. Ou seja, é feita a análise de similitude entre as categorias. Esta análise permite visualizar, através de um gráfico chamado árvore máxima, se há relação entre as categorias e se esta relação é forte ou fraca.

As relações podem ser representadas por quatro classes que são: a linha pontilhada, a linha simples, a linha dupla e a linha tripla, sendo que a linha pontilhada traduz a relação mais fraca e a linha tripla a mais forte.

Existem três tipos diferentes de configuração para a árvore máxima: a estrela, em torno de uma noção que se liga a muitas outras; o triângulo, que liga três noções duas a duas; e o ciclo, que liga mais de três noções. (Sá, 1996: 130). A estrela é, obviamente, a estrutura que evidencia de forma mais flagrante a existência de um elemento organizador, central, ou mesmo mais de um.

Apesar de existir uma multiplicidade de índices de semelhança, Flament (1994) refere que os índices que se aplicam às representações sociais podem ser classificados em três grandes grupos correspondendo cada um deles a diferentes resultados que se pretendem evidenciar nos dados em análise. Esses grupos são: os que exprimem uma agregação colectiva; os que fazem referência à hipótese de independência estatística entre as distribuições de duas variáveis correlacionadas e os que se baseiam numa relação de implicação.

Assim, a escolha do índice é de grande importância para o estudo dos fenómenos que se pretendem investigar. Se se pretende, por exemplo, colocar em evidência fenómenos maioritários, então ter-se-á de escolher um índice que exprima uma agregação colectiva; se se pretende identificar fenómenos parcelares de subgrupos, devem utilizar-se índices que fazem referência à hipótese de independência estatística.

Uma vez construída a matriz de semelhanças, ela tem de ser analisada. A sua análise baseia-se na relação que se estabelece entre os pares de variáveis que fazem parte da tabela. Para se efectuar a análise tem de ser construído o grafo respectivo. Para esta construção colocam-se os pares de variáveis por valor decrescente da sua semelhança.

A análise das semelhanças, a partir desta tabela, vai permitir construir um grafo no qual se pretende determinar dois tipos de relações principais: uma que permite a identificação das relações de semelhança que são mais significativas, conseguindo-se deste modo identificar uma estrutura subjacente; outra que permite identificar os locais no grafo de maior densidade das relações de semelhança.

Para identificação destes dois tipos de relação são operacionalizadas duas técnicas: uma que nos remete para a árvore máxima; outra para uma noção de filtro.

3.2.1 Árvore Máxima ou Grafo Conexo

A árvore de um grafo possui todos os vértices unidos e contém exactamente $n-1$ arestas. A árvore máxima pode ser determinada com a construção de um grafo a partir da tabela resumo da matriz.

Sempre que aparecer um triângulo formado por três variáveis e três arestas que as ligam entre si, elimina-se a de valor de semelhança mais baixa.

Depois de eliminar estas arestas, é possível ainda encontrar ciclos no grafo. Sempre que tal acontecer eliminam-se nos ciclos a aresta de valor mais baixo.

Uma vez estabelecido o grafo sem triângulos e ciclos está encontrada a sua árvore máxima.

Esta surge como o esqueleto da estrutura de semelhança da matriz de semelhanças. Para uma melhor interpretação dos seus dados é importante estabelecer uma classificação hierárquica ascendente que nos permita identificar um conjunto de níveis nesta árvore e por sua vez identificar conjuntos de famílias de dados por índices de semelhança hierarquizados.

A árvore máxima deve ser também analisada em termos de regularidade e de coerência. Vergès (1992) afirma que existe regularidade na árvore máxima se ela tiver a propriedade de ser decrescente na sua matriz em todas as linhas e colunas a partir da diagonal.

Outro factor importante a analisar na árvore máxima relaciona-se com a ligação que se estabelece entre os agrupamentos máximos (famílias de dados), construídos a partir da classificação ascendente hierárquica.

Para existir coerência, é importante que estes agrupamentos («clique») máximos estejam ligados. Esta noção de «clique», definida pela teoria dos grafos como um conjunto de vértices ligados totalmente dois a dois, permite identificar as zonas de reagrupamentos que podem ser significativas para a análise.

Aparecem assim nos grafos zonas de fortes semelhanças, onde existem reagrupamentos de dados.

3.2.2 Filtro

Esta análise permite introduzir nas relações que se estabelecem entre as variáveis, a que se pode chamar filtros, e que permitem visualizar os agrupamentos mais significativos por maior índice de semelhança e determinar desta forma os agrupamentos máximos que dão significado à relação entre os dados.

Sempre que se encontra um agrupamento máximo com um filtro elevado pode-se falar de núcleo (Vergès, 1992).

O filtro está associado à noção de relação hierárquica.

Na interpretação do grafo da matriz de semelhanças, é importante depois de encontrar as relações mais significativas quer pela árvore máxima quer pelos filtros introduzidos, efectuar análises mais finas que nos permitam identificar as estrelas, os triângulos e os ciclos mais significativos que em psicologia cognitiva estão associados a esquemas mentais que o sujeito operacionaliza automaticamente sobre uma dada representação.

A análise de semelhanças permite deste modo identificar a estrutura das representações sociais e confirmar ou não a centralidade de alguns elementos.

Uma vez identificados os elementos centrais da representação social, é usual efectuarem-se análises posteriores para o controlo da centralidade dos elementos do núcleo central.

Para o controlo da centralidade utilizam-se com frequência técnicas que levem as pessoas a mostrar as suas preferências sobre as categorias ou elementos julgados importantes para a representação através de uma escala, ou de pedir aos sujeitos que indiquem as suas escolhas em termos de mais importantes e menos importantes.

Os dados recolhidos podem, a partir de estatísticas simples, determinar a centralidade de certos elementos e, se necessário, efectuar análises mais complexas, como por exemplo agrupando os dados numa matriz quadrada de semelhanças.

Este método apoia-se nas diferenças de ordenação efectuadas pelos sujeitos nas categorias em estudo.

A visualização dos resultados pode ser efectuada através de um grafo constituído por um conjunto de arestas e vértices.

Para a análise de semelhanças existem alguns programas de origem francesa desenvolvidos por Vergès (1992) que têm sido objecto de actualização até ao presente e que são o EVOC e o SIMI.

Eles permitem efectuar todas as análises possíveis sobre as representações sociais ajustando-se aos vários métodos de recolha de dados.

Para analisar o resultado das evocações, será utilizado o programa SIMI que permite fazer a análise de similitude.

4. Percurso Metodológico

Neste capítulo será descrito o percurso metodológico da presente pesquisa, com a delimitação do tipo de estudo, sujeitos, campos e técnicas de recolha e análise dos dados.

4.1. Primeira fase do estudo

A primeira fase do estudo terá como objectivo a identificação da estrutura da representação social da formação inicial de professores, bem como da estruturação da

representação em dois contextos normativos específicos – normal e substituição, conforme proposto por Abric (2003b).

4.1.1. A amostra

O critério de selecção dos sujeitos que compõem a amostra utilizada na pesquisa será o da acessibilidade, tendo em conta uma rede de relacionamentos. Será consultado o maior número de cooperantes possível, sendo condição para participação na amostra, ser cooperante há, no mínimo 5 anos. A adopção desse critério de selecção deve-se à suposição de que a visão dos cooperantes será fortemente influenciada pela sua experiência de participação na formação inicial de professores.

4.1.2. Teste de evocação hierarquizada

Para o levantamento dos possíveis elementos que compõem o núcleo central da representação social estudada será utilizada a técnica da evocação hierarquizada.

A evocação livre, também conhecida como associação livre ou teste por associação de palavras é a primeira fase da evocação hierarquizada. A evocação livre possibilita a apreensão das projecções mentais de modo espontâneo, revelando, inclusive, os conteúdos implícitos ou latentes que podem não ser revelados nas produções discursivas. Permite também a obtenção do conteúdo semântico de forma rápida e objectiva.

A primeira tarefa será um teste de evocação hierarquizada. Este teste é o primeiro instrumento a ser aplicado para se respeitar a natureza projectiva desta técnica e evitar que *inputs* informativos induzidos por conteúdos estruturados do outro instrumento a utilizar (questionário), pudessem condicionar o processo associativo de cada sujeito interferindo nas suas representações.

Esta tarefa será realizada por todos os participantes do estudo, sem que os informemos antecipadamente do respectivo conteúdo, desenvolvendo-se em duas fases:

1ª fase - Fase de evocação livre em situação normal

A recolha de dados, propriamente dita, consiste em solicitar aos sujeitos que produzam um determinado número de palavras ou expressões que lhe ocorreram, a partir de um termo indutor dado. Seguidamente, é solicitado aos mesmos que organizem as suas respostas por ordem de importância, da mais para a menos importante. Este último procedimento na recolha produzirá uma nova ordem de dados hierarquizados pelo sujeito, frequentemente diferente da hierarquia natural ou espontânea, que associada ao cálculo das frequências, permitirá o estabelecimento de uma hipótese de centralidade dos diversos elementos produzidos (Oliveira et al, 2005).

A escolha do termo indutor no estudo da zona muda é um ponto importante, uma vez que, além de corresponder ao objecto em estudo, deve também suscitar no sujeito os conteúdos de pensamento reprimidos associados a esse objecto.

Para a escolha da expressão indutora de acordo com Oliveira et al (2005), a quantidade de palavras ou expressões a serem evocadas deve ser previamente estabelecida pelo pesquisador, recomendando-se que não exceda seis palavras, pois a partir de sete palavras há um declínio na rapidez, na naturalidade e espontaneidade das respostas, assim, delimitamos como cinco o número de palavras ou expressões produzidas por cada sujeito da pesquisa.

O termo indutor a utilizar neste estudo será “formação inicial de professores” sendo o enunciado configurado do seguinte modo: “Diga as cinco primeiras palavras ou expressões que vêm imediatamente à mente ao pensar na expressão *formação inicial de professores*”.

Os professores serão alertados para que a resposta seja o mais espontânea possível, devendo procurar não elaborar racionalmente o que irão expressar, deixando fluir as ideias mais imediatas que tiverem.

Como exemplo, será citada a técnica conhecida como “tempestade de ideias”, na qual, da mesma forma, os participantes são estimulados a responder de forma livre, sem pensar detidamente sobre o que vão dizer.

Segue-se a *hierarquização* em que pedimos a cada sujeito para classificar, em função da respectiva importância e numa dada escala, os termos que seleccionou na parte final da 1ª fase.

Assim após relacionarem as cinco palavras, os inquiridos deverão colocá-las por ordem de importância, atribuindo “1” para aquela que seja, na sua percepção, mais relevante para o entendimento do conceito de “formação inicial de professores”, “2” para a segunda mais importante e assim sucessivamente.

2ª fase - Teste de evocações livres em situação de substituição (Recolha de elementos da Zona Muda)

A técnica de evocações livres descrita será associada à técnica de substituição, para a demarcação e identificação de hipóteses de elementos da zona muda da representação estudada, conforme proposto por Abric (2003b, 2005).

A técnica de substituição permite a diminuição das pressões normativas sobre o grupo estudado, através da ausência de um contexto marcado pela normatividade e no qual a explicitação da representação social se dará, através da solicitação aos inquiridos que, após falarem *por si mesmos*, o façam também, como se fossem *outros* sujeitos enquanto “os professores do 1º ciclo em geral” tendo em vista a obtenção de elementos possivelmente evitados sob o prisma da normatividade profissional.

Assim, para um melhor entendimento, pode-se sistematizar o procedimento da aplicação da técnica de evocações livres associada à de substituição.

Primeiramente, tal como já referimos, será solicitado aos sujeitos que escrevam no devido espaço no instrumento de recolha de dados as cinco primeiras palavras ou expressões que lhe vierem imediatamente à mente ao pensar no termo indutor “formação inicial de professores”, com a hierarquização subsequente das mesmas, da mais para a menos importante, o que se configurará como a produção de respostas em *situação normal*.

Seguidamente será solicitado aos professores que registem, igualmente, no espaço apropriado no referido instrumento, quais as cinco primeiras palavras ou expressões, que nas

suas concepções, viriam imediatamente à mente *dos professores do 1º ciclo em geral*, a partir do mesmo termo indutor após o que se solicitará a hierarquização dos termos, também como pensam que fariam as pessoas em geral, correspondendo à *situação de substituição*.

Obter-se-á, deste modo, de cada inquirido, 10 palavras ou expressões hierarquizadas por importância, referentes ao termo indutor, das quais cinco corresponderão à *situação normal* e as outras cinco, à *situação de substituição*. Os elementos obtidos em *situação de substituição* consistirão, então, em hipóteses para a zona muda das representações sobre a formação inicial para o grupo estudado.

Depois, serão apresentados catorze factores que podem traduzir a formação inicial, solicitando-se que sejam marcados os cinco mais importantes, em ordem de importância, numerando-os de 1 a 5. Esses factores serão seleccionados da seguinte forma: antes desta etapa da pesquisa, será seleccionado um grupo de professores seguindo os critérios de selecção anteriormente relatados.

A este grupo será pedido que escrevam quais os factores que, na sua percepção, podem contribuir para a caracterização do que é a formação inicial. Após a categorização das respostas, reunindo-se as expressões semelhantes, serão seleccionadas as que aparecerem com maior frequência, resultando nas catorze a utilizar no questionário.

O produto das evocações será registado num formulário estruturado impresso, no qual, sem precisar identificar-se, cada professor responderá a algumas questões de caracterização de perfil: sexo, nível de escolaridade, tempo de serviço, tempo de trabalho de cooperante, e que contém espaço para as palavras ou expressões e para a numeração correspondente à ordem das evocações produzidas.

Optou-se, deste modo, por um instrumento estruturado impresso, o qual será aplicado individualmente e preenchido com as evocações pelos próprios entrevistados, tendo em vista propiciar uma maior liberdade para os mesmos no decorrer do processo.

Durante o preenchimento do instrumento pelos professores participantes da pesquisa, o investigador manter-se-á presente para o esclarecimento de dúvidas, caso seja necessário.

4.1.3. Tratamento das palavras evocadas

O tratamento dos dados segundo a técnica de associação ou evocação livre obedecerá aos seguintes passos: (a) categorização das palavras; (b) cálculo de frequência das categorias; (c) cálculo da ordem média de evocação.

A primeira operação referente ao tratamento dos dados levantados será a categorização das palavras citadas pelos sujeitos. Serão, assim, agrupadas em categorias as expressões similares, de modo a evitar que variantes de uma mesma evocação, com conteúdo semântico equivalente, sejam consideradas como distintas, o que prejudicaria a aferição da importância da ideia expressa na constituição da representação.

Não serão consideradas as palavras que aparecerem uma única vez e que não possuam similaridade com nenhuma outra expressa. Essas palavras não serão, portanto, consideradas na tabela, porque jamais poderiam ser indicadas como constituintes do núcleo central, dada a insignificante frequência com que aparecem. A não consideração destas palavras ou expressões justifica-se com o argumento de que uma representação só é social quando um conjunto de sujeitos a compartilha.

Na fase seguinte proceder-se-á ao cálculo da frequência de ocorrência das categorias, representada pelo número de vezes que ela foi citada pelos sujeitos e o cálculo da Ordem Média de Evocação (OME), que considera a posição em que a expressão evocada foi hierarquizada pelo entrevistado. Nos casos em que um mesmo sujeito citar duas ou mais palavras agrupadas na mesma categoria, não serão consideradas as que receberam menor importância na ordem hierárquica por ele estabelecida. Em consequência, será revista a ordem atribuída às demais expressões. O número de vezes em que cada termo for evocado e citado como o mais importante será multiplicado por 1.

A frequência das citações em segundo lugar na hierarquização será multiplicada por 2, a de terceiro lugar por 3 e a de quarto lugar por 4. A OME corresponde à média aritmética desses produtos.

O que a OME indica, portanto, é o grau de importância atribuído a cada expressão, que pode variar, no caso de serem pedidas quatro palavras, de 1,0 a 4,0.

Se algum termo aparecer em 100% das evocações como o mais importante, a sua OME será igual a 1,0. Caso contrário se aparecer sempre como a menos relevante, sua OME será 4,0.

Será então feito o cálculo de frequência e OME. O resultado dos cálculos da frequência e da OME de cada categoria traduz a frequência e ordem média de evocação das categorias submetidas à análise.

4.1.4. Análise das Evocações Livres em situação normativa normal e na substituição

A análise dos dados recolhidos por meio da técnica de evocações livres associada à técnica de substituição será realizada com o auxílio do *software* desenvolvido por Vergès, denominado *EVOC* (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*) o qual permite a organização das evocações produzidas de acordo com a sua frequência e com a ordem de evocação, que neste estudo será hierarquizada pelos sujeitos.

De acordo com Oliveira *et al.* (2005) e Sá (1996, 2002), o cruzamento entre estes dois critérios (frequência e hierarquização das evocações) possibilita a formação de um Quadro de Quatro Casas, que expressa o conteúdo e a estrutura das representações sociais para um dado objecto de estudo.

Utilizar-se-á a construção desse quadrante, portanto, para os dois corpus de análise - em *situação normal* e em *situação de substituição*, resultando em dois quadrantes passíveis de serem comparados através de uma análise qualitativa.

O programa *EVOC 2003* realiza, também, a comparação estatística por meio do *Teste t de Student* ou *Teste t* (é um teste de hipótese para médias. No caso de se querer comparar dois grupos, a Hipótese Nula é que a diferença das médias é zero, isto é, não há diferenças entre os grupos, entre as produções semânticas de subgrupos de sujeitos).

Utilizando essa ferramenta será efectivada a comparação entre as evocações em *situação normal* e em *situação de substituição*.

Para a realização do conjunto da análise, conforme apontado por Oliveira *et al.* (2005), será necessário a efectivação de alguns procedimentos específicos em cumprimento dos requisitos do referido *software* e ao objectivo de comparação entre os dois contextos normativos, que se concebe como distintos.

Para propiciar a comparação estatística entre a situação normal e de substituição, será construído um único *corpus* codificado (pré-definido) com as evocações em ambos os contextos.

Em seguida, proceder-se-á a uma padronização das palavras e termos evocados, tendo em vista a redução da dispersão dos seus conteúdos.

Conforme sugerem Oliveira *et al.* (2005), palavras ou expressões diferentes cujos significados são muito próximos podem ser padronizadas com a mesma designação, garantindo que o sentido final expresso pelas mesmas seja mantido e, concomitantemente, possam ser reconhecidas pelo *software* como sinónimas.

Como descrevem Oliveira *et al.* (2005), o *software EVOC* é formado por um conjunto de programas articulados que, juntos, realizam a análise estatística das evocações. Por vezes, o investigador deve interferir no seu funcionamento para a definição de parâmetros, porém, na maior parte das etapas de análise executadas, esta intervenção consiste somente em preparações para cálculos seguintes ou encerramento dos seus ciclos.

Para a formação do Quadro de Quatro Casas, é necessária, para cada um dos *corpora* em questão, a identificação do valor da *frequência média*. Após a introdução desses parâmetros pelo investigador é possível a distribuição dos elementos pelos quadrantes das Quatro Casas, o que será realizado nesta investigação, para a situação normal e a de substituição.

Quadro de quatro casas: as evocações serão distribuídas num quadro de quatro casas, considerando a frequência e a ordem das evocações produzidas. Essa organização possibilita a indicação dos termos que, por hipótese, se destacam da representação formando o seu núcleo

central, bem como a indicação dos elementos que cumprem um papel periférico na mesma (Vergès, 1992; Flament, 1986).

Na configuração do Quadro de Quatro Casas, de acordo com Oliveira et al. (2005) e Sá (1996, 2002), apenas os termos com frequência maior ou igual à frequência mínima estabelecida pelo investigador são dispostos na estrutura representacional. Os elementos com frequência maior ou igual à frequência média e com valor da OMI (ordem média de importância) inferior ao da média das OMIs (ordens médias de importância) figurarão no quadrante superior esquerdo do quadro.

Aqueles com frequência menor que a frequência média e, no entanto, com a OMI (ordem média de importância) menor que a média das OMIs (ordens médias de importância), encontrar-se-ão no quadrante inferior esquerdo.

Os termos com frequência maior que a frequência média e com OMI (ordem média de importância) maior que a média das OMIs (ordens médias de importância), terão lugar no quadrante superior direito.

Por fim, aqueles com frequência menor que a frequência média e ordem média de importância maior que a média das ordens médias de importância, serão localizados no quadrante inferior direito.

Deste modo, de acordo com Sá (1996, 2002), a combinação dos critérios frequência e OMI (ordem média de importância) de cada termo possibilita um levantamento daqueles que provavelmente pertencem ao núcleo central da representação pela sua saliência.

No Quadro de Quatro Casas, os elementos que, possivelmente, compõem o núcleo central da representação encontram-se no quadrante superior esquerdo, pois, como descrito anteriormente, contemplam os dois critérios em questão.

Conforme Abric (2003b), nem tudo o que se encontra nesse quadrante é central, porém, dado o carácter de aproximação da técnica, alguns elementos presentes noutras casas podem ser, também, centrais na representação.

Neste sentido, Vergès (1994) afirma que a sua estratégia acrescenta ao dado de natureza essencialmente colectiva da medida da frequência um outro, de origem individual, que é a ordem em que são evocados os termos quantitativamente mais salientes. Tal facto consiste num avanço em direcção a uma efectiva identificação das cognições centrais da representação, ou seja, o seu núcleo.

O quadrante inferior esquerdo corresponde à denominada zona de contraste, em que se dispõem elementos com baixa frequência, mas considerados importantes pelos sujeitos identificada pela ordem de evocação, podendo revelar elementos que apontam para a existência de um subgrupo na população estudada com uma representação distinta. Pode, também, constituir um complemento da primeira periferia (Oliveira et al., 2005; Abric, 2003b).

O quadrante superior direito representa a primeira periferia, em que são dispostos os elementos periféricos mais importantes da representação. Finalmente, o quadrante inferior direito traduz a segunda periferia da representação, que é constituída pelos elementos menos frequentes e menos importantes para a determinação do significado da representação (Oliveira et al., 2005; Abric, 2003b).

Assim, será possível obter um Quadro de Quatro Casas a partir dos *corpora* de cada situação normativa (normal e de substituição) de modo separado, o que, além da comparação estatística, permitirá uma comparação em termos de conteúdo e estrutura dos elementos das representações sociais expressas pelos sujeitos (Abric, 2003b, 2005).

A partir da análise, em que se conjuga a frequência e a ordem média de evocação (OME) de cada categoria, serão levantados os elementos supostamente pertencentes ao núcleo central da representação social.

Para isso, as categorias serão agrupadas nos seguintes quadrantes: superior esquerdo as que tiverem uma frequência maior e OME menor do que média; superior direito – as que tiverem maior frequência e OME maior do que média; inferior direito – as que tiverem frequência menor e OME maior do que média e inferior direito – as que tiveram frequência

menor e OME menor do que média. Ficarão assim identificados os componentes do Núcleo Central (quadrante superior esquerdo) e do sistema periférico (quadrante inferior direito).

São consideradas componentes do núcleo central da representação, as categorias localizadas no quadrante superior esquerdo. A importância dessas expressões para os sujeitos entrevistados reflecte-se no elevado número de vezes em que forem evocadas, resultando numa frequência maior do que a média, e no alto grau de importância atribuído na hierarquização, o que fez com que a OME ficasse menor do que a média (SÁ, 2002).

As categorias situadas no quadrante inferior direito são consideradas componentes do chamado sistema periférico, no qual estão os aspectos menos rígidos da representação social estudada. São ideias que, embora sejam associadas pelos sujeitos ao conceito do objecto, não são consideradas como essenciais para o entendimento desse conceito, sendo mais facilmente modificáveis (SÁ, 2002).

Os elementos dos quadrantes restantes, superior direito e inferior esquerdo, possibilitam uma interpretação menos directa, uma vez que tratam de cognições que, apesar de não estarem na composição do núcleo central, mantêm com ele uma relação de proximidade.

Na pesquisa em quadrantes, trabalha-se como foco privilegiado o Núcleo Central, considerando-se que é nele que estão as expressões mais fortemente associadas à representação social estudada.

Considerando, portanto, a técnica de evocações livres em associação à técnica de substituição como estratégias que possibilitarão o acesso ao universo semântico relacionado com o objecto de estudo, inclusive, com a identificação dos elementos mais importantes em contextos com maior e menor pressão normativa, podem ser seleccionados outros instrumentos para um aprofundamento e verificação dos resultados obtidos. Trata-se da segunda fase da pesquisa.

4.2. Segunda Fase do Estudo

Como mencionado, anteriormente, esta segunda fase terá como objectivo um aprofundamento e verificação dos resultados obtidos na primeira, com a técnica de evocações livres e a técnica de substituição. Mais especificamente, procura-se a confirmação da centralidade dos elementos dispostos no quadrante superior esquerdo da representação, considerados componentes do núcleo central da representação

No entanto, segundo Moliner (1994), a saliência demonstrada de determinados elementos da representação, obtida por meio das evocações, não assegura que realmente pertençam ao núcleo central, representando aquela uma simples decorrência quantitativa de uma propriedade fundamental das cognições centrais: o laço simbólico que as liga ao objecto de representação.

Assim, Abric (2003b) afirma que a aplicação de ferramentas que possibilitem a verificação da centralidade de um elemento é uma etapa determinante no reconhecimento e no desenvolvimento da teoria do núcleo central.

Também Doise, Clémence e Ciolli (1992) afirmam que um problema importante nos estudos sobre as representações sociais é que a matéria-prima é constituída por recolha de opiniões e de atitudes individuais, sendo necessário reconstruir os princípios organizadores comuns aos indivíduos de um grupo. Para isso torna-se necessário o recurso a diferentes técnicas de análise de dados. Se, por um lado, o que se pode obter dum estudo depende dos métodos utilizados, por outro, a selecção dos métodos depende do que se sabe sobre a população a estudar.

Deste modo, optámos, também, por uma técnica habitualmente característica da abordagem quantitativa, o inquérito por questionário.

Consciente de que não será este o melhor processo de verificar como é percebida a formação inicial pelos cooperantes, pois, por um lado, a estruturação do problema é feita na perspectiva do inquiridor e, por outro, as respostas irão cingir-se às hipóteses previstas,

embora seja dada a oportunidade de serem referidas outras, é contudo a solução mais viável, tendo em conta uma ponderação sobre as potencialidades e limitações de cada técnica de investigação.

Procurar-se-á contudo que os dados obtidos neste questionário sejam interpretáveis, não só através de métodos estatísticos, mas também através de processos descritivos.

Assim com intuito de verificar a centralidade dos elementos identificados na primeira fase do estudo, e também para o aprofundamento do entendimento e reconhecimento do objecto de investigação, serão utilizadas as seguintes técnicas: Questionário de Caracterização (Abric, 2003b); uma Escala de *Likert*. Estas técnicas estão presentes no questionário que será aplicado individualmente.

O questionário permitirá recolher o conteúdo da representação a partir de questões nas quais se emite uma série de julgamentos, opiniões e atitudes individuais sobre o objecto, para recolha de material simbólico. A dificuldade poderá estar na selecção e formulação das questões.

Estas serão perguntas fechadas de escolha múltipla visando a concordância sobre proposições e juízos, e escalas de atitudes.

Esta opção tem em conta a população a inquirir e por ser mais fácil tomar uma posição sobre enunciados do que fazer o esforço de enunciação. Além disso permite guiar o inquirido e lembrar-lhe possibilidades que poderiam esquecer ou ignorar.

As perguntas serão construídas a partir da análise de conteúdo das afirmações obtidas, ao longo dos anos, nas conversas informais com a população a inquirir, de modo a que as hipóteses avançadas tenham uma correspondência próxima aos posicionamentos mais correntes.

Quanto à formulação das questões, estas basear-se-ão nas escalas diferenciais semânticas, em que o diferenciador consiste em nove escalas bipolares (os adjetivos) de 7 graus, pelas quais serão avaliadas as tomadas de posição face ao objecto através da orientação positiva ou negativa.

Surgirão também proposições elaboradas com base na escala de Likert, sobre as quais os inquiridos terão de exprimir uma opinião favorável ou desfavorável, expressa **em quatro categorias discordo totalmente, discordo, concordo, concordo totalmente**.

Embora na escala do método de Likert a opinião ser expressa segundo cinco categorias (aprovo fortemente, aprovo, indeciso, desaprovo e desaprovo fortemente) optar-se á por apresentar apenas quatro, procurando evitar a fuga à pergunta através da resposta de tendência central.

É importante ressaltar que, em todas as técnicas citadas nesta segunda fase do estudo, será solicitado aos sujeitos apenas que respondam *por si mesmos*, ou seja, não se efectuará a tentativa de diminuição da pressão normativa sobre os participantes no contexto de recolha de dados por meio da técnica de substituição.

As respostas obtidas possibilitarão a confirmação ou não da centralidade dos dados obtidos na situação normal da recolha permitindo ainda, não a validação, mas o reforço das hipóteses de existência de zona muda nas representações sociais estudadas, com base nos dados obtidos com a substituição nas evocações.

As definições e o procedimento de aplicação destas ferramentas metodológicas serão agora explicitados, a começar pelo Questionário de Caracterização.

4.2.1. Questionário de Caracterização

Abric (2003b) apresenta o Questionário de Caracterização, como mais uma possibilidade para a identificação dos elementos de uma dada representação social, bem como sua organização, conforme os pressupostos dos estudos da abordagem estrutural.

O referido autor, ao justificar a sua utilização, sustenta que, considerando ser o núcleo central aquele que dá significado à representação, se pode considerar que um elemento central tem, como propriedade, revelar-se mais característico do objecto que qualquer outro elemento da representação (2003b:66).

Para a sua aplicação, realizar-se-á, inicialmente, um pré-inquérito com um duplo objectivo: conhecer as dimensões associadas ao objecto de representação assim como as palavras que os sujeitos utilizam no interior de cada tema, também, ligada ao objecto (Abric, 2003b:66).

Dos dados recolhidos para cada tema associado ao objecto, é apresentada uma lista de itens cujo número deve ser múltiplo de três.

Pede-se aos inquiridos que seleccionem os três elementos que para eles são os mais característicos do objecto.

Depois é pedido a identificação dos três menos característicos.

Deste modo, será solicitado aos inquiridos que apontem os três elementos que mais definem e os que menos definem a formação inicial de professores através dos temas “caracteriza”, “não caracteriza” “talvez caracterize” a formação inicial.

Passar-se-á, agora, à descrição da aplicação da segunda técnica utilizada nesta fase do estudo, a Escala de *Likert*.

4.2.2. Escala de Likert

A Escala de *Likert* refere-se a uma série de afirmações relacionadas com o objecto de estudo apresentadas aos inquiridos, acerca das quais estes devem apontar se concordam ou não, bem como o grau de sua concordância ou discordância.

Neste estudo, serão utilizados para a elaboração das questões em relação à formação inicial de professores, expressões e opiniões recolhidas ao longo dos anos além de opiniões recolhidas ao longo deste estudo de um modo informal.

Também foram consideradas algumas proposições retiradas de leituras feitas sobre a formação inicial de professores.

As respostas acerca de cada proposição serão marcadas pelos inquiridos com um “X” no instrumento, podendo ser apresentadas em termos de: **“discordo totalmente”**; **“discordo”**;

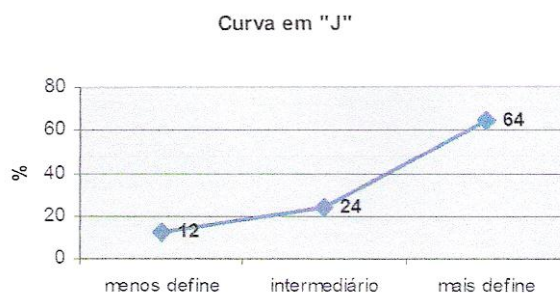
“discordo em parte”; “concordo em parte”; “concordo”; e “concordo totalmente”, ao que será, respectivamente, atribuído um valor de 1 a 6.

4.2.3. Análise do Questionário de Caracterização

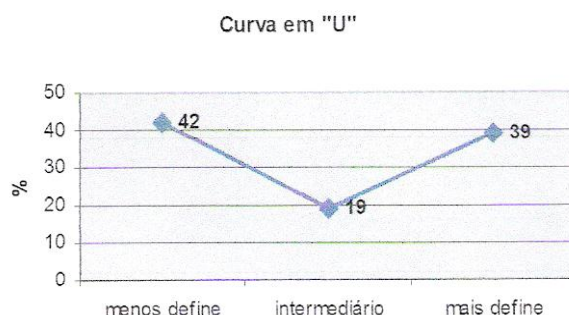
Para a análise dos dados obtidos no Questionário de Caracterização, Abric (2003b:67) afirma que se pode atribuir a cada item um valor que varia entre 1 (se for escolhido como mais característico) e 3 (se é escolhido como menos característico) e desta maneira, conhecer, sobre uma dada população estudada, os pesos de cada elemento.

Outra possibilidade, definida pelo mesmo autor como mais interessante, é a utilização da distribuição das respostas da população para cada um dos itens em termos de frequência absoluta e relativa, em que, após a conversão para um “gráfico de linha”, três tipos de perfis são possíveis: 1) curva em “J”, característica de elementos centrais, pois são os mais seleccionados como mais característicos; 2) curva em “sino” (tipo *curva de Gauss*), correspondente aos elementos periféricos, que é medianamente importante para a caracterização do objecto; e 3) curva em “U”, ligada a julgamentos muito contrastados por parte da população.

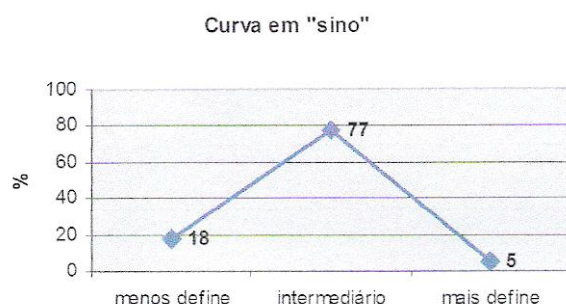
Isto é, para alguns indivíduos o elemento seria muito característico e, para outros, não. Este tipo de curva indica, portanto, a possível existência de dois subgrupos que se opõem sobre a centralidade de um item.



Perfil da curva em “J”, característica de elementos centrais (Abric, 2003b)



Perfil da curva em "U", característica de elementos de contraste (Abric, 2003b)



Perfil da curva em "sino", característica de elementos periféricos (Abric, 2003b)

Deste modo, as respostas dos sujeitos serão analisadas com o auxílio do *software Excel*, através da construção de uma folha de cálculo para cada item do Questionário de Caracterização.

Com base nos dados dispostos nas folhas de cálculo, serão construídos os gráficos. Assim, conforme o tipo de curva do gráfico para cada item, tornar-se-á possível conhecer o seu papel na representação do objecto deste estudo.

Para uma melhor visualização dos resultados da aplicação desta técnica, será elaborada uma tabela com a distribuição das frequências absolutas e relativas da classificação das frases pelos sujeitos, como mais e menos definidoras da formação inicial de professores e as não escolhidas, consideradas como elementos intermediários.

A referida tabela e os seus respectivos gráficos serão apresentados na secção dos resultados do estudo.

Assim, será possível comparar os resultados da aplicação desta técnica com os referentes às evocações livres, sob o formato do Quadro de Quatro Casas.

4.2.4. Análise da Escala de Likert

Na análise da Escala de *Likert* optaremos, também, pela aplicação dos gráficos de linha, tal como na análise da técnica anterior. Para isso, as respostas dos inquiridos serão colocadas numa folha de cálculo do programa *Excel*, formando uma tabela com o somatório das frequências e o subsequente cálculo das percentagens da distribuição do posicionamento dos sujeitos para cada item na escala, sendo então construída uma tabela final.

Em seguida, agrupar-se-ão os valores das frequências absolutas e relativas dos posicionamentos **“concordo totalmente” e “concordo”, correspondendo à consideração dos elementos como “mais característicos” ou como aqueles que “mais definem” o objecto de estudo. Agrupar-se-ão também, os dados das alternativas “discordo totalmente” e “discordo”, ao que se atribuirá a condição de “menos característicos” ou como aqueles itens que “menos definem” o objecto de estudo. Finalmente, o mesmo procedimento será executado em relação às posições “concordo em parte” e “discordo em parte”, considerado equivalente aos “não escolhidos” ou “intermediários” da técnica anterior.**

O passo que se seguirá será a construção de uma nova tabela, numa outra folha de cálculo do *Excel* com esta reconfiguração e a aplicação da função de conversão dos dados de cada afirmação da escala para gráficos de linha. Assim, será possível conhecer o papel dos itens da escala para a representação social em tabela, bem como comparar os resultados com os Quadros de Quatro Casas e com os do Questionário de Caracterização.

Capítulo IV - Apresentação e interpretação dos dados

Introdução

Depois de termos procurado neste estudo compreender o modo como se constroem as representações sociais, reflectir sobre a identidade profissional e, mais especificamente como surgiram, quem são e o que socialmente se espera dos professores cooperantes, de termos abordado os modelos de formação inicial que podem traduzir algumas das práticas dos cooperantes e da relação entre escolas do 1º ciclo, como locais de estágio e instituições de formação, apresentaremos, agora os resultados do estudo que fizemos junto dos professores cooperantes.

O nosso estudo cruza um tratamento quantitativo sobre respostas obtidas através de um questionário de caracterização, com um tratamento qualitativo/quantitativo das respostas obtidas pelos questionários de evocação hierarquizada em situação de normal e em situação de substituição.

Em primeiro lugar faremos uma breve descrição da metodologia e dos instrumentos de recolha de dados utilizados, uma vez que ambos já foram descritos no capítulo da metodologia.

Será feita a caracterização da amostra, para melhor se conhecer quem são os professores que colaboram com a instituição de formação e seguidamente apresentaremos os resultados obtidos pelos diferentes instrumentos utilizados, para identificação das possíveis zona muda, núcleo central e periférico das representações dos professores cooperantes sobre a formação inicial dos professores do 1º ciclo.

Face aos dados obtidos procuraremos identificar quais as possíveis representações sociais deste grupo de professores, uma vez que não se podem generalizar as conclusões, pois cada instituição de formação terá o seu modelo de funcionamento das práticas dos alunos formandos.

1. A Metodologia Utilizada

1.1. A perspectiva da triangulação, uma abordagem pluri-metodológica nas representações sociais

Desde o início, quando definimos o objecto de estudo, a formação inicial, que temos a consciência de que, pela sua complexidade e ambiguidade seria preciso utilizar diferentes recursos metodológicos.

Ao adoptarmos uma metodologia que implica o tratamento de dados com metodologias quantitativas e qualitativas, apesar de alguns autores como Bogdan e Biklen (1994:63), manifestarem sérias reservas quanto à utilização simultânea dos dois métodos, invocando que as duas abordagens se baseiam em pressupostos diferentes, a ideia foi estudar as representações sociais numa perspectiva de triangulação.

Estudar o conhecimento que os indivíduos possuem de um objecto e a maneira como ele está organizado e é utilizado pelos sujeitos e pelos grupos, implica uma perspectiva pluri-metodológica, tal como sugere Moscovici (1961).

Mais recentemente, Abric (1994c) e Jodelet (1989) relembram o interesse e a necessidade de uma metodologia plural para circunscrever os fenómenos representacionais no seu contexto.

Segundo Apostolis (2006:213) a ideia de triangulação, inicialmente assentava no princípio de validação dos resultados pela combinação de diferentes métodos, com o objectivo de testar se os resultados corroboravam ou não entre eles.

Actualmente, segundo o autor, esta perspectiva evoluiu, considerando-se que a estratégia de triangulação visa não apenas a validação dos resultados mas também, e sobretudo o rigor e o aprofundamento.

Neste trabalho, procurando precisamente rigor, utilizámos a triangulação metodológica, com diferentes métodos e técnicas na recolha de dados para o estudo de um objecto, a formação inicial de professores do 1º ciclo.

Apostolis (2006:214) identifica, para além desta, outras três triangulações, de dados (uso de diferentes tipos de dados), do investigador (envolvimento de vários investigadores), teórica (uso de diferentes teorias para interpretar os dados obtidos) e mais recentemente (1998) a triangulação interdisciplinar (envolve diferentes disciplinas).

No plano teórico e metodológico esta triangulação passa pela demonstração de que o estudo dos processos sociocognitivos (processos pelos quais se produz um modo de conhecimento indissociável de factos culturais, ideológicos e relações interpessoais e sociais) implica necessariamente ter em conta os conteúdos da representação.

Esta abordagem permite um estudo contextualizado dos processos sociocognitivos que intervêm na construção e operacionalização, de dupla natureza, produto/processo da representação.

Com o objectivo de discutir a estratégia de triangulação no nosso estudo, começaremos por fazer uma breve exposição com a explicitação do termo e os princípios que a sustêm.

Depois de Moscovici (1961), os trabalhos sobre as representações têm vindo a ser desenvolvidos, na psicologia social, sob diferentes perspectivas conceptuais, já analisadas na parte teórica deste trabalho.

Esta variedade e riqueza de perspectivas ilustram a vitalidade destes estudos sobre os aspectos psico-sociais que sustentam a elaboração das representações sociais e a sua função na comunicação e construção da realidade social.

O estudo das representações propõe um modelo de análise do pensamento social resultante de mecanismos psico-sociais e sociais, as suas operações e funções, segundo uma concepção que coloca o indivíduo como sujeito-actor, social e culturalmente situado, segundo determinada lógica.

Assenta num princípio de articulação entre sistemas de pensamento e sistemas de comportamento, relações (orientação e legitimação) entre práticas e representações sociais, na e para a consideração de correspondência entre “situações sociais” e “modalidades de conhecimento e acção”.

Foi nesta perspectiva que iniciámos o nosso trabalho. Queríamos identificar que imagem existe sobre a formação inicial e estudá-la através dos processos de construção deste objecto no pensamento do senso comum, a objectivação e a ancoragem.

Fizemo-lo com base numa metodologia plural que Abric (2003:7) considera constituir “uma base pertinente” na análise das representações.

Também Apostolidis (2006) afirma que « l'idée que l'étude des représentations sociales ne peut se satisfaire d'une seule méthode n'est pas nouvelle. Étudier, comme le suggérait Moscovici (1961), la connaissance que les individus possèdent au sujet d'un objet et la manière dont celle-ci est organisée et utilisée par les individus et les groupes, implique la perspective incontournable de la pluri-méthodologie » (2006:14).

Para interpretar os dados recolhidos utilizámos a triangulação que, segundo Apostolidis (2006), assenta no princípio da validação dos resultados obtidos pela combinação de diferentes métodos, verificando a sua exactidão e estabilidade.

O tratamento dos resultados foi feito através de meios informáticos, designadamente os programas SPSS, EVOC 2003 e SIMI.

O Programa SPSS foi usado para tratar os resultados dos questionários. Recorremos aos processos de tratamento estatístico descritivo simples: tabela de frequência, medidas de tendência central e desvio padrão.

Para a construção dos diferentes gráficos de apresentação dos resultados foi utilizado o programa Microsoft Excel.

Optámos inicialmente por proceder a uma apresentação global dos resultados do questionário de caracterização pessoal e profissional de modo a caracterizar a população deste estudo, tendo por base tabelas de frequência e respectivos gráficos.

2. Os Instrumentos de Recolha de Dados

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram um teste de evocação hierarquizada (Abric, 2003b:61) a desenvolver-se em duas fases a *evocação livre*, e a *hierarquização*, sendo também realizada em situação normativa normal e substituição

viabilizando uma abordagem estrutural destas representações sociais com base na teoria do núcleo central de Abric (1994b:56), um teste de reconhecimento do objecto (Abric, 2003b:73) e dois questionários, um de caracterização pessoal e profissional e o outro de *caracterização*. Este último, aplicado como mais uma hipótese, numa abordagem estrutural das representações sociais de identificação, de identificar a organização da representação social (Abric, 2003b).

A primeira tarefa realizada pelos participantes foi o teste de *evocação livre* a que se seguiu a *evocação hierarquização*, na qual os cooperantes colocaram por ordem crescente o grau de importância que atribuíam a cada palavra evocada.

Para garantir a validade quer da análise estrutural realizada, quer dos elementos centrais identificados, foi aplicado o teste de reconhecimento do objecto (Abric, 2003b:73).

Pretendíamos deste modo, validar os resultados obtidos através das duas fases de evocação livre e de hierarquização.

O questionário de caracterização pessoal e profissional teve como objectivo a recolha de dados pessoais que permitissem um melhor conhecimento das características e do perfil, tais como o género, a idade, anos de serviço, situação profissional e anos de cooperação coma instituição, do professor cooperante.

Houve a preocupação de construir as hipóteses, colocadas nos questionários, com base por um lado, num pré-inquérito em que tinha sido pedido aos cooperantes que dissessem palavras e expressões associadas à formação inicial de professores, e por outro nas leituras que realizámos sobre a mesma.

Na formulação das questões houve o cuidado de formular os enunciados da forma mais neutra possível (o que nem sempre se revelou fácil devido à nossa experiência quer como cooperante, quer como supervisora).

Houve também a preocupação de colocar a mesma questão em situações diferentes, na tentativa de identificar a existência ou não de coerência nas respostas. Procurámos utilizar uma linguagem que os professores facilmente entendessem e que fizesse parte do seu vocabulário profissional.

Os questionários foram distribuídos aos professores após um pré-teste, a validação do mesmo por cinco especialistas de diferentes áreas (Sociologia, Ciências da Educação e Psicologia), e o pedido de autorização à Comissão Nacional de Protecção de Dados e aos Conselhos Executivos.

Conscientes de que lidamos apenas com probabilidades e de que é quase impossível captar o real sentir dos professores cooperantes sobre a formação inicial, tentámos apreender as representações através dos instrumentos que já referimos.

3. A Amostra do Nosso Estudo

A amostra é constituída por 93 (noventa e três) professores cooperantes do 1º ciclo. Face à redução do número de alunos a frequentar a formação inicial de professores e consequentemente a prática pedagógica nas escolas do 1º ciclo, tivemos de optar por distribuir os questionários não só a todos os que estão no activo e se predispuseram a participar neste estudo, mas também a professores que, apesar de no momento não terem alunos formandos, já os tiveram durante largos anos e há pouco tempo.

Foram distribuídos em escolas da cidade e arredores próximos. Foi também necessário recorrer ao ensino particular, que neste momento também colabora com a instituição de formação no acolhimento de alunos para as práticas pedagógicas.

Esta distribuição foi feita nas escolas e noutros locais menos formais. Era explicado o que pretendia e pedido que respondessem na minha presença a parte das evocações livres.

4. Caracterização Pessoal e Profissional dos Professores Cooperantes da Nossa Amostra

A selecção dos professores para esta amostra pretendeu traduzir experiência e desenvolvimento profissional diferentes. Esta intenção tornou-se algo difícil pois, maioritariamente os professores cooperantes são os mais velhos e com mais anos de serviço docente, conforme mostraremos.

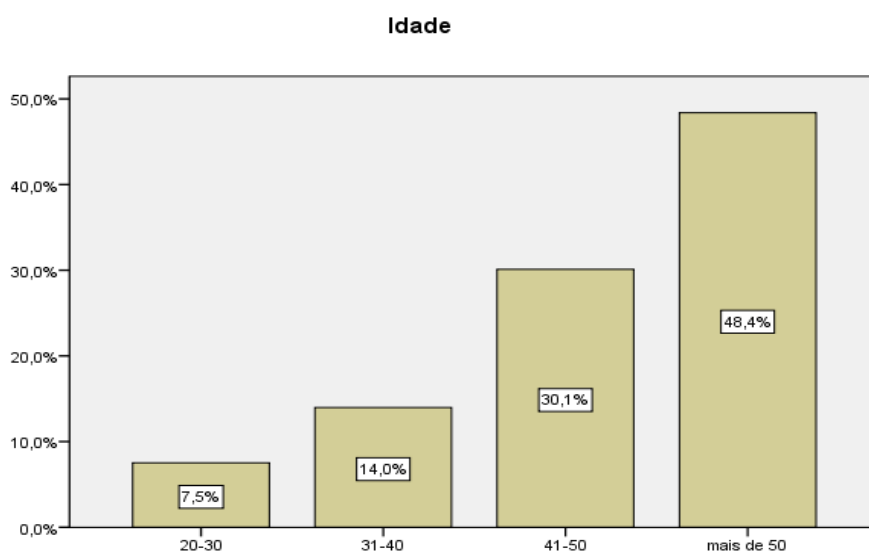
Foi delimitada uma zona geográfica de modo a que os dados recolhidos se referissem a uma só instituição de formação.

O segmento da população conseguido para amostra é constituído por 93 professores cooperantes das práticas pedagógicas da Escola Superior de Educação de Leiria.

4. 1. Idade e Sexo

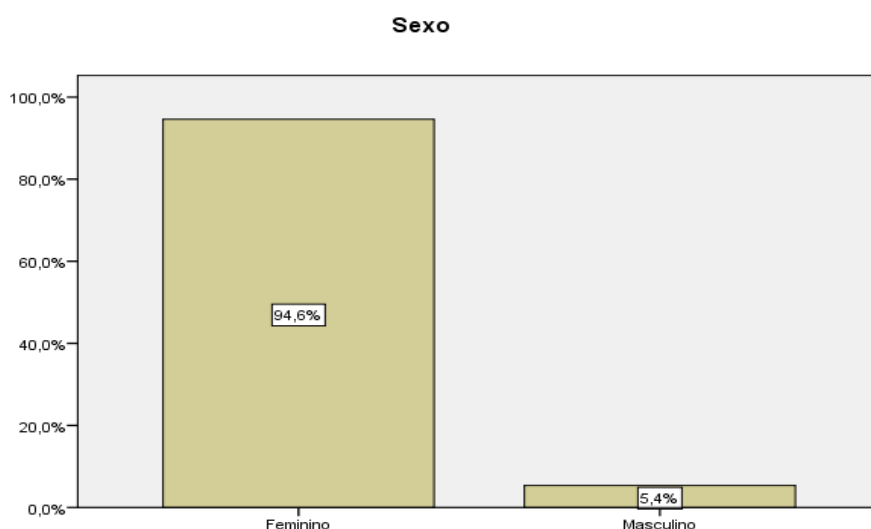
Os professores cooperantes, na sua maioria 48% estão situados na faixa etária acima dos 50 anos, 31%% na faixa etária entre 41 e 50 anos, 14% na faixa etária entre os 31e 40 e 7,5% entre os 20 e 30 anos.

Gráfico 1 - Idade dos professores cooperantes



A maioria dos professores da amostra do nosso estudo, 94,6% pertence ao sexo feminino.

Grafico 2 - Sexo



4.2 Formação Inicial, Tempo de Serviço, Situação Profissional

Tal como Formosinho (2009:38) afirma a escola de massas, é uma consequência do progressivo aumento da escolaridade obrigatória, que num período de 30 anos, de 1956-1986 houve cinco propostas de aumento de escolaridade. Primeiro, de 1930 a 1956 era de três anos, a partir de 1956 passou para quatro anos para os rapazes e a partir de 1960 também para as raparigas, de seis anos a partir de 1964, com Veiga Simão (1973) aumentou a para oito anos, passando a ser de nove anos a partir de 1986.

O professor da escola de massas deve ser “uma pessoa (...) pedagogicamente formada, capaz de ser instrutor e facilitador da aprendizagem, (...) animador e controlador, um catalisador empático de relações humanas e investigador. (...) o discurso normativo aponta para outros papeis para além da sala de aula” (Formosinho, 2009:50) e actualmente para além da própria instituição escolar.

A função docente passa a ser uma actividade complexa que exige uma formação continuada dos professores, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Deste modo na década de 80 surgem diversas entidades que promovem acções de formação com um carácter de reciclagem dos professores.

Estas acções eram normalmente dadas no início do ano lectivo e em regime de voluntariado.

É, no entanto, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86) que a formação continua assume novos contornos. O Decreto-Lei nº 344/89 regula o ordenamento jurídico da formação (inicial e contínua) dos educadores de infância e professores do 1º ciclo, seguindo-se o Estatuto da Carreira Docente (D.L.º 139-A/90) e o próprio Regime Jurídico da Formação Continua de Professores e Educadores (Decreto-lei nº 249/92).

É então que, na década de 90, a progressão na carreira passa, por via do Estatuto da Carreira Docente, a exigir a frequência de acções de formação.

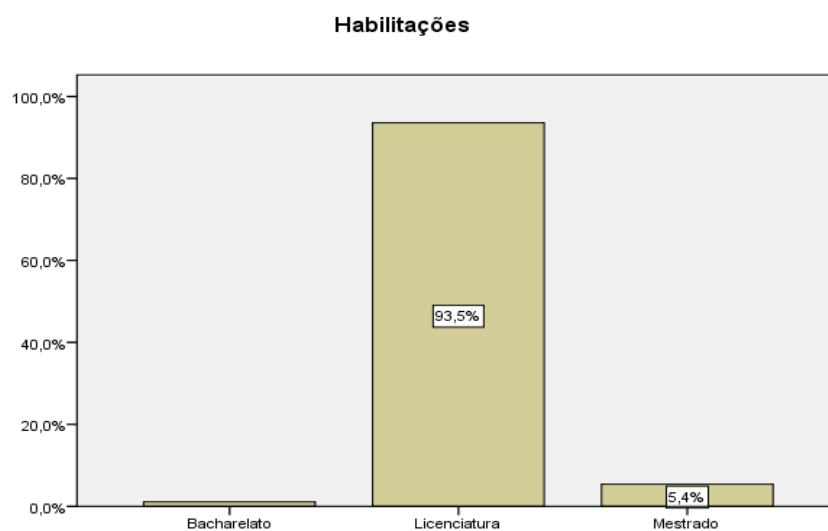
É essencialmente, esta condição de progressão na carreira que leva muitos dos docentes a frequentar as acções, e mais tarde os cursos de especialização e pós-graduação (CESE e DESE) que os habilitava para novas funções.

“A tendência para a formalização dos processos formativos, bem como a reprodução da lógica escolar, acentuam o carácter de exterioridade e a dimensão da sua procura individual, ao mesmo tempo que emprestam argumentos a quem vê na formação, não já um bem que se deseja e um direito que se exige, mas um mal que se suporta e uma obrigação que se cumpre” (Formosinho, 2009:149).

No entanto esta valorização começa a ser privilegiada na selecção dos professores cooperantes na formação inicial de professores.

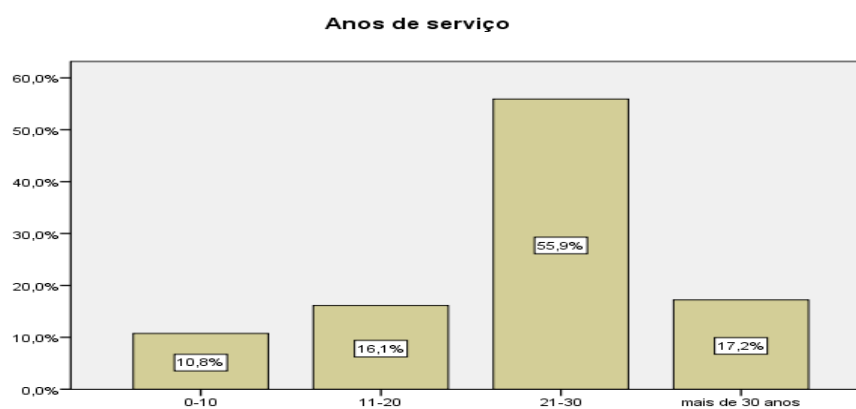
Deste modo se pode justificar que 95,3% dos professores cooperantes têm como habilitações a licenciatura, um tem o bacharelato e cinco, o mestrado. Quanto à formação inicial dos inquiridos 73,6% foi realizada no Magistério Primário e os restantes (23,7%) numa Escola Superior de Educação.

Gráfico 3 – Habilitações académicas dos professores cooperantes



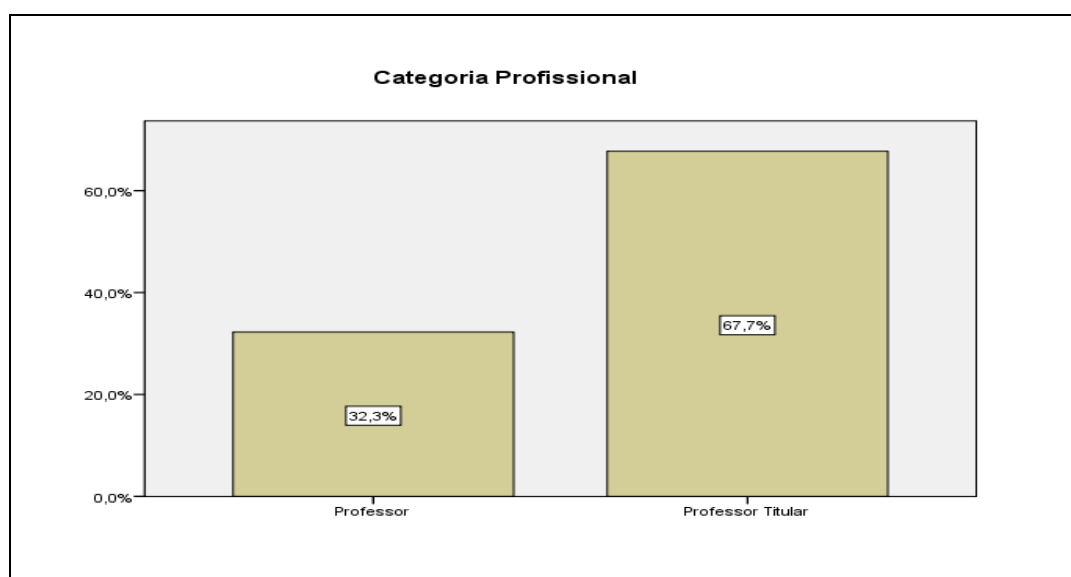
Relativamente aos anos de serviço como docentes 55,9% tem entre os 21 e 30 anos, 16,1% tem entre os 11 e os 20 anos e os restantes 10,8% têm 10 ou menos de 10 anos.

Gráfico 4 – Anos de serviço no 1º ciclo



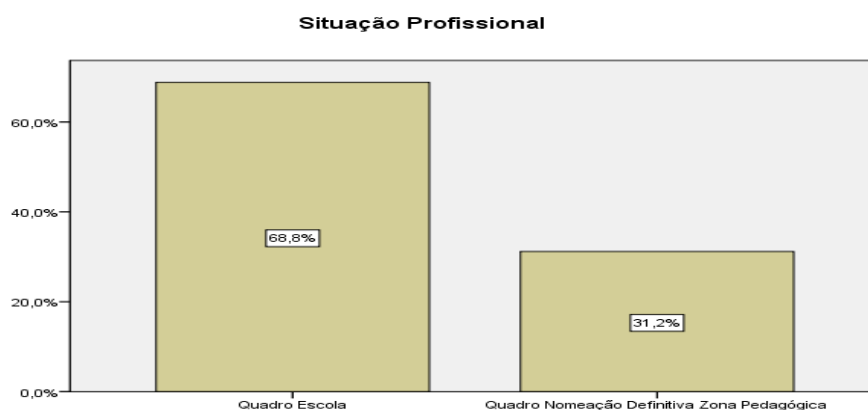
Na categoria profissional 67,7% são Professores Titulares e 32,3% são Professores (existente em 2009, aquando a aplicação do questionário).

Gráfico 5- Categoria profissional dos cooperantes



Relativamente à sua situação profissional, 68,8% são do Quadro de Escola e os restantes 31,2% do Quadro de Nomeação Definitiva de Zona Pedagógica.

Gráfico 6 – Situação profissional dos cooperantes



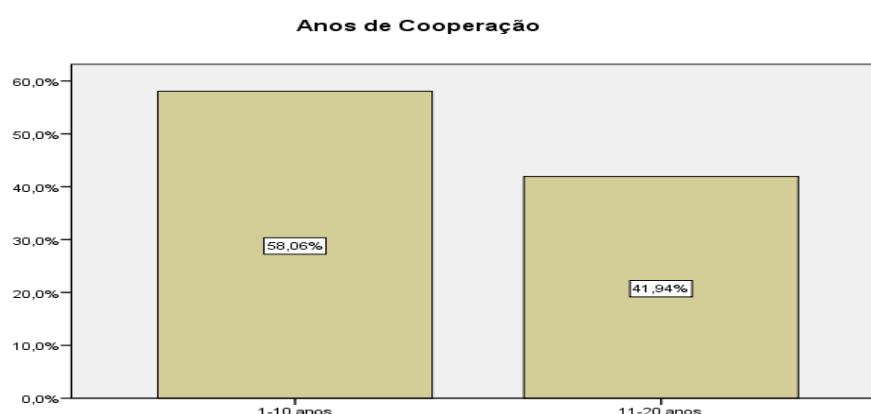
4.3 Experiência de Cooperação na Formação Inicial de Professores do 1º ciclo

A formação inicial de professores “assume diferentes modelos legais que variam, predominantemente, em função do tipo de articulação da componente da prática pedagógica com as outras componentes curriculares do curso” (Formosinho, 2009:132) e consoante o modelo se refere à educação básica até ao 2º ciclo, nas Escolas Superiores de Educação e Universidades, ou ensino secundário apenas nas Universidades. O modelo de formação/certificação dos professores do ensino básico foi criado na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo. Deste modo as Escolas Superiores de Educação foram dotadas de um instrumento legal para a prática pedagógica e certificação profissional.

Neste modelo, o cooperante é o professor de uma turma que recebe na sua sala os alunos de formação inicial, participando desta forma na iniciação à vida profissional dos alunos formandos.

A experiência de cooperação, dos inquiridos, na Formação Inicial de professores do 1º ciclo situa-se em dois escalões. No primeiro, dos 1 a 10 anos encontram-se 58,1% dos professores cooperantes e no segundo escalão, dos 11 aos 20 anos, 41,9% dos inquiridos.

Gráfico 7 – Anos de cooperação com a Instituição de Formação



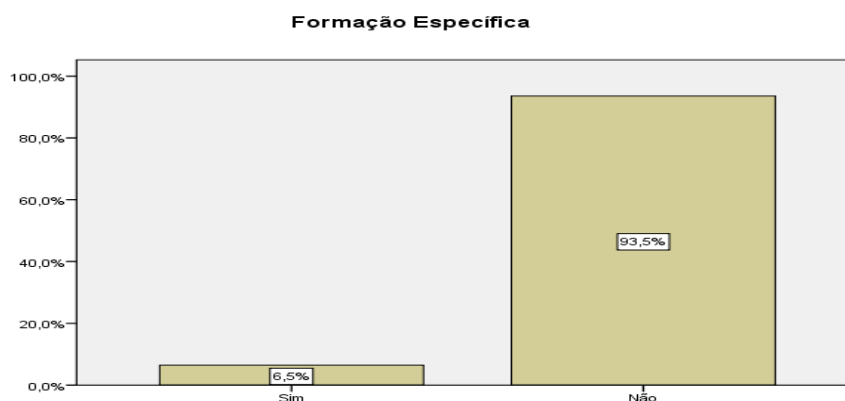
Dos noventa e três professores inquiridos apenas seis (6,3%) responderam ter formação específica para as funções de professor cooperante. De facto, não existe um perfil definido para o professor cooperante, no entanto, parece ser preferencial mas não condição, ser um professor que tenha alguma experiência e reputação profissional.

Desde 1997, o ordenamento jurídico reconhece que a supervisão da formação de professores significa um trabalho especializado (Decreto-Lei nº 95/97), tendo criado uma área de especialização em supervisão.

Esta formação especializada “visa qualificar para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial de educadores e professores”.

É assim óbvio a necessidade de formar cooperantes para um melhor desempenho da sua função na formação inicial de professores do 1º ciclo.

Gráfico 8 – Formação específica em supervisão



Uma análise sumária das características da amostra dos professores cooperantes permite concluir que a maioria dos professores é licenciada, é do sexo feminino e encontram-se numa situação profissional estável.

5. As Representações Sociais dos Cooperantes Sobre a Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo – Uma Abordagem Estrutural

São vários os investigadores do campo das representações sociais que têm desenvolvido investigações que contribuem para a identificação de elementos de uma “teoria do senso comum” relacionada, maioritariamente, com questões da saúde, em diferentes contextos e momentos.

As representações sociais, objecto de estudo da psicologia social, referem-se aos processos através dos quais os actores sociais dão significado à realidade, por meio da construção, partilha e transformação de esquemas simbólicos para compreender o quotidiano em que vivem e orientar suas acções.

Este processo, o pensamento social (Flament e Rouquette, 2003), dá origem a produções simbólicas que exercem diferentes funções conforme a estabilidade e o tipo de objecto social a que se referem.

Moliner (1996), ao referir as condições de emergência de uma representação social afirma que, embora os sujeitos se vejam quotidianamente diante de objectos que lhes são desconhecidos, isso não quer dizer que todos sejam geradores de representação.

Segundo o autor, apenas os objectos "polimorficos", ou seja, que podem aparecer sob diferentes formas na sociedade suscitam a necessidade de ser "representados".

Por outro lado, essa representação é sempre produzida colectivamente, ou seja, por um grupo.

No entanto, no estudo das representações sociais, o grupo não se limita a ser um conjunto de indivíduos unidos pela interdependência ou por objectivos comuns, mas sim um conjunto de indivíduos que mantêm determinada relação com o objecto de representação, seja porque ele é parte de sua existência, seja porque não podem ignorá-lo.

Daí, a necessidade de "certos" grupos construírem sua própria "representação", quando colocados diante de "certos" objectos, "ancorando-os" em sistemas de normas e valores culturais próprios como modo de garantir a sua identidade enquanto grupo e a coesão entre os seus membros.

As representações sociais são, assim, um conteúdo estruturado sobre objecto social relevante, que incorpora aspectos de natureza simbólica, cognitiva, avaliativa e afectiva, e é conscientemente partilhado com outras pessoas.

Desde que Moscovici (1961), propôs o campo teórico das representações sociais, surgiram diferentes formas de o abordar.

A escola estrutural do pensamento social define as representações sociais como um sistema de unidades cognitivas organizadas numa estrutura de conhecimento (Abric, 1994a; Abric, 2001) e procura identificar os processos que regulam a formação e transformação das representações sociais

A principal teoria da escola estrutural é a teoria do núcleo central. Segundo esta, toda a representação é formada por dois sistemas: o núcleo ou sistema central e o sistema periférico.

Como já referimos, o núcleo central da representação compreende os elementos consensuais que definem a representação e organizam os outros elementos.

Esses elementos geralmente são mais abstractos. O núcleo central tende à estabilidade, e uma mudança nesse sistema implica uma mudança de representação (Abric, 1994b).

O sistema periférico refere-se aos aspectos mais particulares da representação. São elementos que tratam de aspectos mais individualizados e que funcionam como esquemas de acção e de práticas sociais (Flament, 1994).

Abordar as representações sociais em termos estruturais significa identificar os elementos que compõem o seu núcleo central.

Há uma variedade de técnicas que servem para esses objectivos.

Numa primeira fase da investigação, é necessário obter um levantamento acerca dos elementos da representação, conseguido, geralmente, por meio de entrevistas ou técnicas de associação livre (chamadas evocações ou evocações livres nas pesquisas sobre representações sociais).

Posteriormente, pode ser solicitado aos inquiridos que indiquem os aspectos mais característicos do objecto social (questionário de caracterização); ou então, que os agrupem em conjuntos (análise de similitude).

Pode-se ainda pedir que indiquem se o facto da ausência de um elemento permite manter a identidade do objecto social de interesse (técnica do questionamento, ou mise en cause) ou então, que indiquem quais são os conectores lógicos que ligam cada elemento ao objecto social (técnica dos esquemas cognitivos de base) (Guimelli e Rouquette, 1992; Moliner, 1994b; Abric, 2003; Vergès, 2005).

Abric que propôs, em 1976, a teoria do núcleo central e a abordagem estrutural das representações sociais, identificou recentemente a existência de uma região de difícil explicitação das representações sociais, que chamou “zona muda” (zone muette).

Esse fenómeno acontece, sobretudo, para determinados tipos de objectos mais sensíveis, fortemente marcados por valores e normas sociais (Abric, 2005).

É importante realçar que essa zona muda ou mascarada não representa a parte inconsciente das representações, os indivíduos estão conscientes da sua existência, mas não pode ser expressa por causa da situação social em que se dá a sua produção (Abric, 2005).

Se de facto, desejamos transformar práticas, é necessário pensá-las nas suas expressões objectivas e subjectivas, visto que as estratégias de formação inicial de professores são desenvolvidas por diferentes grupos de pessoas, que agem segundo as suas representações do real, assim como segundo as suas representações do possível.

Querer transformar práticas significa transformar as representações que as orientam. Assim, considerando a actuação dos professores cooperantes em actividades de formação inicial, procurámos com a presente pesquisa, identificar os elementos constituintes das representações sociais acerca da formação inicial e sua estruturação; verificar a existência de elementos de uma zona muda nas representações sociais dos professores acerca da formação inicial.

Optámos pela abordagem estrutural das representações proposta por Abric (1994a, 1994b, 1996, 2003) por considerarmos ser a mais adequada uma vez que o interesse do estudo está relacionado com uma possível intervenção nas práticas.

Segundo Abric, só há mudança efectiva na representação quando o núcleo central é alterado.

Este núcleo, por sua vez, é directamente determinado pela natureza do objecto representado, pelo tipo de relações que o grupo mantém com o objecto e, principalmente pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o contexto ideológico do grupo, o qual é marcado por condições históricas e sociais e vinculado à memória colectiva.

O modelo teórico da abordagem estrutural do estudo das representações (Abric, 2003) inclui três fases: a identificação do conteúdo da representação, o levantamento das hipóteses estruturais acerca do núcleo central e do sistema periférico da representação e finalmente a centralidade, ou seja, a verificação da qualidade central dos elementos que organizam e dão significado ao objecto representado.

Com o objectivo de contribuir para um melhor entendimento e conhecimento das representações sociais dos professores cooperantes sobre a formação inicial de professores do 1º ciclo utilizámos um teste de evocação livre e um questionário, considerando que estes instrumentos são complementares na investigação sobre as representações sociais.

A opção, ainda que arriscada, de realizar este trabalho, dando voz aos professores cooperantes justifica-se essencialmente por este trabalho, de modo algum, ter a pretensão de ser conclusivo.

Pelo contrário, um dos objectivos é identificar o campo semântico associado à formação inicial de professores.

A insuficiência da técnica das evocações livres que utilizámos reside no facto de não se poder explorar um espectro mais amplo da produção dos sujeitos e de não se poder verificar se a resposta obtida é importante apenas no contexto de pesquisa representado pelos próprios sujeitos, verificar se a resposta é normativa ou idealizada ou ainda quais relações observadas

entre a resposta dada e outras respostas possíveis. Neste sentido os resultados deste trabalho consideramo-los como abertos e provisórios.

Fica a discussão se de facto os resultados obtidos se podem ou não considerar como representações sociais.

Estamos no entanto convictos que os resultados apresentados podem permitir uma aproximação dos elementos e significados da representação social sobre a formação inicial.

A marca singular do indivíduo social é a sua autonomia na opinião sobre um objecto, mesmo que essas opiniões sejam representações adquiridas em sociedade.

5.1 Identificação do conteúdo (elementos constituintes) das representações sociais

Uma das técnicas mais utilizadas para a recolha de dados sobre as representações é a análise prototípica (Vergès, 1992). Trata-se de um procedimento realizado com as evocações livres, em que se cruza a frequência e ordem média das palavras que aparecem no discurso em relação umas às outras.

Segundo esta técnica, no conjunto das palavras com frequências altas e que são evocadas nas primeiras posições encontram-se aquelas que provavelmente constituem elementos que formam o núcleo central, o que pode ser verificado com o auxílio de técnicas de teste de centralidade.

Mais recentemente, Abric (2003) sugere a substituição do emprego da ordem de evocação por um critério de ordem de importância fornecido pelo próprio inquirido.

Na análise dos dados obtidos pelo teste de associação livre sobre a formação inicial de professores do 1º ciclo considerámos a frequência e a ordem de importância de evocação das palavras. Estes critérios permitem uma aproximação da noção de quais são os elementos constituintes de uma representação, o núcleo central e o sistema periférico.

Para isso foram utilizados os programas informáticos Evocation 2003 e Similitude 2003. As evocações foram agrupadas em categorias semanticamente próximas e essas, analisadas por ambos os programas.

O programa Evocation 2003 fornece hipóteses sobre quais são os elementos que constituem o núcleo central da representação, carecendo por isso de uma análise confirmatória. Para este fim, foi pedido ao inquirido que indicasse as seis palavras que considerava mais importantes e as ordenasse.

As palavras marcadas como mais importantes por no mínimo 50% dos inquiridos foram confirmadas como parte integrante do núcleo central.

O programa Similitude 2003 procura uma visualização da ligação dos elementos que constituem o núcleo central das representações sociais.

Esta técnica baseia-se na teoria dos grafos, que utiliza a relação de ligação pareada de variáveis. Segundo Moliner (1994) não é porque uma cognição é fortemente ligada a outras que é central, mas por ser central é que está ligada a outras.

A análise de similitude pressupõe que uma representação social seja constituída por um conjunto de palavras organizadas com diferentes relações; que essas relações podem ser orientadas, delimitando como exemplo hierarquia ou implicação, ou serem simétricas indicando semelhança ou antagonismo; que em geral não são relações transitivas ou seja se A combina com B e B combina com C, não implica que A e C tenham alguma ligação.

Essa relação simétrica não transitiva, constituinte das representações sociais, recebe o nome de Análise de Similitude (Flament, 1986).

Esta análise foi aplicada aos resultados da análise prévia das evocações.

5.1.1 Hipótese da existência do núcleo central e periférico na estrutura das representações sociais sobre a formação inicial

Como já referimos o estudo das evocações baseia-se no princípio da “associação livre a partir de uma palavra (ou expressão) indutora” indicando os indivíduos aquilo que é imediatamente lembrado.

No campo do estudo das representações sociais, o princípio da associação livre a partir de palavra indutora obedece a dois princípios. O primeiro diz respeito ao objecto de estudo, ao objecto de representação a ser estudado. Neste sentido, a palavra indutora deve corresponder à

nominação quotidiana que os indivíduos do grupo estudado atribuem ao objecto. O segundo princípio estabelece o estudo das evocações como estudo da estrutura das representações. As representações sociais têm uma estrutura que se organiza em termos de um núcleo central e um sistema periférico (Abric, 2003).

A “Análise das Evocações” é um método que permite uma aproximação da estrutura, isto é, produzir os primeiros levantamentos, as primeiras hipóteses acerca do que é, numa dada representação social, central ou periférico.

Na abordagem estrutural dizer que se conhece uma representação social significa conhecer o seu núcleo central. Para isso fizemos o levantamento do conteúdo da representação (a identificação dos elementos de significação sejam eles definidos como crenças, ideias, opiniões etc.); a identificação das relações entre os elementos, produção da hipótese acerca da hierarquia entre os elementos, hipóteses acerca do que é central e do que é periférico e por fim o controlo ou teste da centralidade hipotética.

A noção de centralidade não será tratada aqui de modo estritamente delimitado, uma vez que nosso interesse se situa no significado da representação: elementos centrais ou supostamente centrais, que nos interessam como módulos de significado que são importantes na gestão da relação entre os indivíduos e o objecto social, no nosso caso, a formação inicial de professores do 1º ciclo.

O núcleo central constitui a base comum da representação, sendo indispensável a sua identificação para que se possa avaliar a homogeneidade de um grupo.

Com o intuito de delimitar esta pesquisa sobre a representação social da formação inicial de professores do 1º ciclo, foi utilizado um método chamado análise das evocações, cujo instrumento composto por duas questões, uma do tipo “evocação”, comumente utilizado para este tipo de pesquisa, empreendido por Vergès (1992).

Essa técnica resume-se na indução de um processo de associação livre, tendo como estímulo uma palavra ou uma expressão que designe o objecto da representação também chamada “palavra indutora”. De seguida pede-se aos indivíduos que enumerem por ordem

crescente as respostas dadas, indo de 1 (um) - para a mais importante - até 6 (seis) - para a menos importante.

A partir das respostas obtidas, utilizámos o programa de análise EVOC 2003 o qual, tem em consideração a frequência das palavras ou expressões utilizadas pelos inquiridos. Como já referimos são dois os critérios de análise, a frequência e a média da ordem de registo (pela importância). A frequência de uma palavra é um indicador bruto de quantos indivíduos, no universo total, lhe fazem referência. Já a ordem média de aparecimento, se refere à ordenação das palavras pela importância que lhe é atribuída.

Numa tabela, chamada “tabela de quatro casas” ou “tabela com quatro quadrantes” são apresentados os resultados em termos das palavras ou expressões produzidas pelos sujeitos, tal qual os sujeitos às produziram.

No quadro superior e à esquerda, encontra-se o que Abric chama a *zona do núcleo central* no qual se encontram as evocações mais frequentes e que aparecem, em média, nas primeiras posições. É assim o quadrante onde aparecem os supostos elementos centrais (embora, como explica a teoria, nem todos os elementos aí presentes sejam necessariamente centrais).

O quadrante superior direito chamado a *primeira periferia*, é onde aparecem os elementos que apresentam uma frequência alta associada a uma ordem média de aparecimento nas últimas posições.

No quadrante inferior esquerdo, aparece a *zona dos elementos contrastantes*, que apresentam uma frequência baixa associada a uma ordem média de aparecimento média nas primeiras posições, o que pode ser indicativo de existência de um subgrupo embora também possa ser composto por palavras associadas semanticamente a elementos da zona central.

Finalmente, no quadrante inferior direito, a *segunda periferia*, é constituída pelos elementos tipicamente periféricos, ou seja, de baixa frequência e sempre evocados nas últimas posições. Por definição a “ordem média de evocação” é a média das “ordens médias” individuais das palavras frequentes calculadas. Assim, uma vez definida a frequência mínima, toda palavra acima ou igual a esta frequência terá uma média de suas posições (ordens)

calculada e uma média geral também será obtida em seguida. O programa EVOC 2003 produz automaticamente este indicador.

A aplicação do teste de evocação hierarquizada (que viabiliza a abordagem estrutural das representações sociais) foi o primeiro instrumento que utilizámos na recolha de dados. Este foi realizado em duas fases, primeiro a *evocação livre* e depois a *hierarquização* no contexto normal. De seguida foi utilizada a *evocação livre e hierarquizada* na técnica de substituição.

A partir do conhecimento da organização da representação social, tal como já referimos, a título de hipótese, foi possível a identificação dos elementos passíveis de constituírem núcleo central da representação.

De modo a garantir uma maior validade da análise estrutural da representação foi aplicado o *teste de reconhecimento do objecto*.

5.1.2 Identificação da estrutura e organização da representação social dos cooperantes sobre a formação inicial

A utilização do teste de evocação hierarquizada permitiu a organização das palavras evocadas pelos professores cooperantes sobre a expressão indutora “formação inicial de professores do 1º ciclo”, segundo a frequência e a importância, assim como a sua disposição no quadro de quatro casas. Na primeira parte do instrumento era pedido que fossem registadas, a partir da expressão estímulo “formação inicial de professores do 1º ciclo” as palavras que imediatamente lhes ocorria quando pensavam no tema.

Seguidamente, era pedido que fizessem a hierarquização das palavras, na qual as reescrevessem segundo uma hierarquia, sendo que a mais importante correspondia ao grau 1 e o grau 6 à menos importante.

5.1.3 Identificação dos elementos do núcleo central e elementos periféricos obtidos no teste de evocação hierarquizada em situação normativa normal

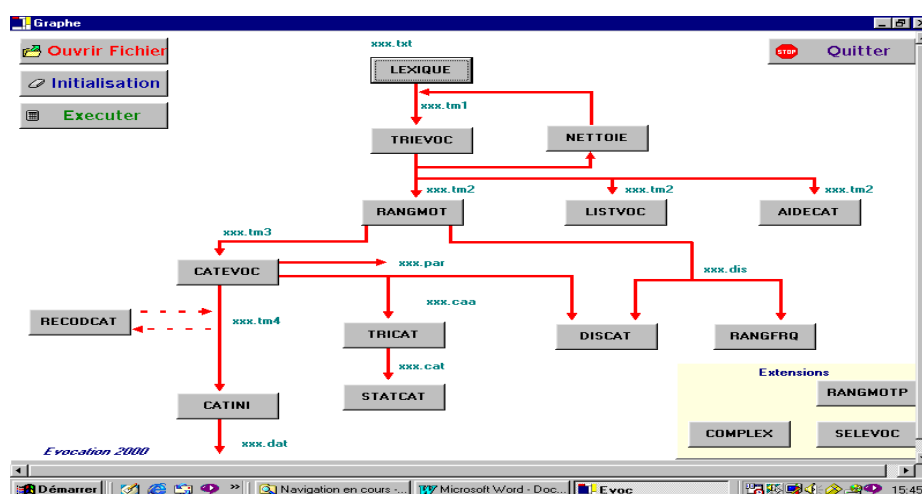
Os dados recolhidos com o software EVOC 2003 - *Ensemble de Programmes permettant l'Analyse des Évocations* que apesar de permitem dois tipos de análise, a *lexográfica*

(frequência e a ordem da palavra) e a *categorização por uma análise de conteúdo*, apenas optámos pela análise *lexográfica* uma vez que os dados eram palavras, e não frases, à excepção de uma ou outra constituída por duas palavras.

Numa fase inicial as palavras foram transcritas para uma folha Excel respeitando a ordem com que foram evocadas pelos sujeitos.

Este ficheiro foi guardado sob a forma de XXX.Csv (séparateur par un point virgule).

Quadro V – Arquitectura do conjunto de programas e ficheiros



Nota: Os quadros apresentados são apenas exemplos. Os que resultaram deste trabalho, encontram-se em anexo

Utilizando os Programas do EVOC 2000, definimos primeiro o *corpo do vocabulário* das evocações através do programa *LEXIQUE* e *TRIEVOC*.

O programa *LEXIQUE* isola as unidades lexicais do ficheiro Excel seleccionado.

O programa *TRIEVOC* cria um ficheiro que regista o número de palavras evocadas. Neste questionário foram 558.

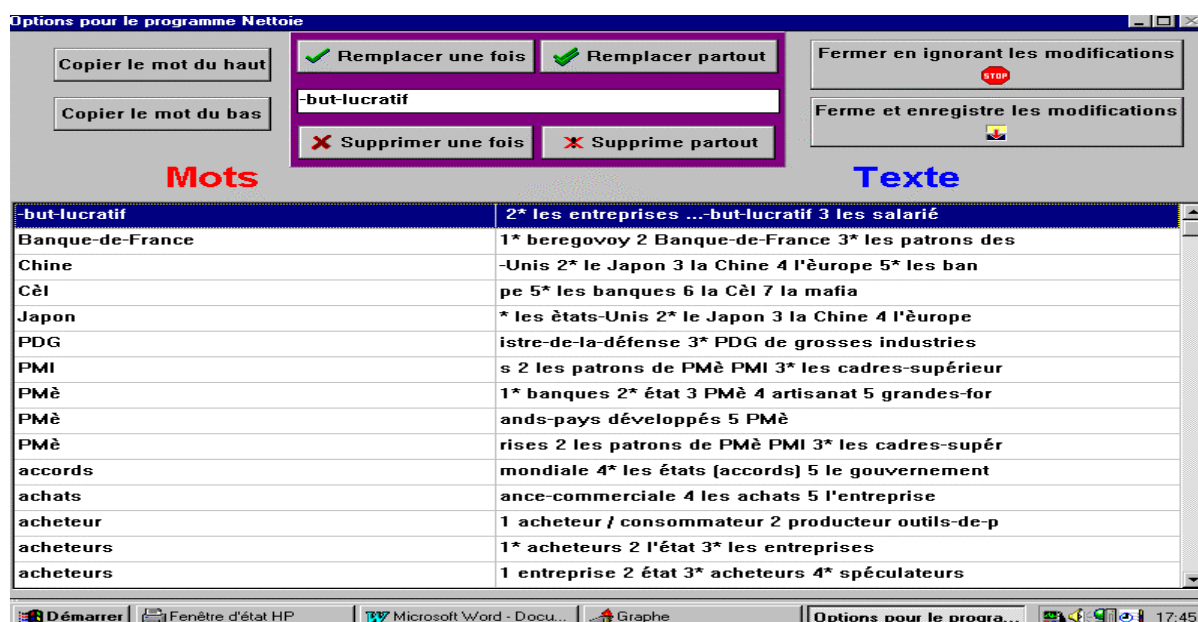
O ficheiro pode conter um certo número de palavras indesejáveis.

Através do programa *NETOIE* foi possível *limpar* o ficheiro inicial dos erros, de palavras inúteis tais como os artigos, a mesma palavra escrita no masculino e no feminino, no plural e no singular.

Estas alterações não são significativas para o *corpus*. Nesta etapa não houve a preocupação de reduzir o número de palavras evocadas através da associação de termos por sinónimos, por grupos de palavras com a mesma origem ou uma categorização por análise lexicográfica, uma vez que tal procedimento poderia afectar seriamente as etapas seguintes.

O ficheiro resultante da aplicação do programa *TRIEVOC* foi sujeito a nova triagem através do programa *NETTOIE*.

Quadro VI– Programa NETTOIE – *Limpeza* do ficheiro



Nota: Os quadros apresentados são apenas exemplos. Os que resultaram deste trabalho, encontram-se em anexo.

Como podemos observar no Quadro VI, à esquerda encontram-se as palavras por ordem alfabética e à direita o contexto nas quais elas se situam.

Este programa permitiu modificar uma palavra isolada, mas não a que está inserida no contexto, ficando tal como estava no ficheiro inicial.

Permite, assim, conservar o texto original da resposta, em particular quando se edita a lista de todos os contextos com o programa *LISTVOC*.

Para efectuar a análise lexicográfica foi usado o programa *RANGMOT* que nos permitiu obter uma lista da distribuição da ordem de todas as palavras evocadas.

Quadro VII – Exemplo de dados obtidos com o programa RANGMOT no nosso estudo

NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS									
Nous avons en entree le fichier : C:\Documents and Settings\Administrator\My Documents\tratamento de dados\dados evocacao hierarquizada 4-9.Tm2									
ON CREE LE FICHIER : C:\Documents and Settings\Administrator\My Documents\tratamento de dados\dados evocacao hierarquizada 4-9.dis et C:\Documents and Settings\Administrator\My Documents\tratamento de dados\dados evocacao hierarquizada 4-9.tm3									
ENSEMBLE DES MOTS	RANG	:FREQ.:	1 *	2 *	3 *	4 *	5 *		
aceitacao		:	1 :	0*	1*				
acompanhamento		:	3 :	2*	0*	0*	1*		
afastamento		:	1 :	0*	0*	0*	0*	1*	
afectividade		:	1 :	0*	0*	0*	0*	1*	
afetuoso		:	1 :	0*	0*	0*	1*		
alunos		:	2 :	0*	0*	1*	0*	1*	
analise-critica		:	1 :	0*	1*				
aplicacao-teoria		:	1 :	0*	0*	0*	0*	0*	
rangs	6 ... 15		1*						
aprender		:	2 :	1*	0*	1*			
aprendizagem		:	3 :	2*	0*	0*	0*	0*	
rangs	6 ... 15		1*						

Neste quadro VII, as palavras surgem por ordem alfabética combinando a ordem e frequência de evocação.

No final desta lista surge também a distribuição das palavras por frequência.

Quadro VIII - Distribuição das palavras por frequência no nosso estudo

DISTRIBUTION TOTALE									
RANGS	6 ... 15	93*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS	16 ... 25	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS	26 ... 30	0*	0*	0*	0*	0*			
Nombre total de mots differents : 182									
Nombre total de mots cites : 558									
moyenne generale : 3.50									
DISTRIBUTION DES FREQUENCES									
freq.	* nb. mots	* Cumul	evocations et cumul inverse						
1 *	92	92	16.5 %	558	100.0 %				
2 *	32	156	28.0 %	466	83.5 %				
3 *	15	201	36.0 %	402	72.0 %				
4 *	11	245	43.9 %	357	64.0 %				
5 *	10	295	52.9 %	313	56.1 %				
6 *	5	325	58.2 %	263	47.1 %				
7 *	1	332	59.5 %	233	41.8 %				
8 *	1	340	60.9 %	226	40.5 %				
9 *	4	376	67.4 %	218	39.1 %				

10 *	1	386	69.2 %	182	32.6 %
12 *	1	398	71.3 %	172	30.8 %
13 *	1	411	73.7 %	160	28.7 %
14 *	1	425	76.2 %	147	26.3 %
15 *	1	440	78.9 %	133	23.8 %
16 *	1	456	81.7 %	118	21.1 %
18 *	2	492	88.2 %	102	18.3 %
22 *	3	558	100.0 %	66	11.8 %

No topo da lista, como podemos ver no Quadro VIII, surge o número total de palavras diferentes, cento e oitenta e duas (182) num total de palavras evocadas de quinhentas e cinquenta e oito (558) pelos noventa e três (93) inquiridos.

Existem noventa e duas palavras (92) que apenas surgiram uma vez.

Esta distribuição permite identificar duas zonas de frequência. Aquela onde as palavras são muito poucas/poucas para uma mesma frequência, aqui da sexta (6ª) à decima segunda (12ª) e uma zona onde o número de palavras é muito importante para uma mesma frequência, aqui da um (1) à cinco (5).

Podemos conhecer pelas duas distribuições cumulativas a importância de cada uma dessas zonas de frequência. Aqui a zona do seis (6) à vinte e dois (22) representa 47,1% das evocações (nb=263) e a zona do um (1) à cinco (5) representa 52,9 % das evocações (nb=313).

Com o programa TABRGFR, incluído no programa RANGFRQ, conseguimos um quadro que traduz os resultados da operação “ Média ponderada de ocorrência X Frequência”. O programa cria um novo ficheiro que nos dá a imagem da distribuição da ordem de cada palavra.

Este programa permite-nos estabelecer o quadro que permite identificar as palavras mais centrais de uma representação através da fórmula “Média ponderada de ocorrência X Frequência”.

A frequência e a ordem média de evocação são calculadas pelo software.

Em cada um dos quatro quadrantes encontramos as palavras correspondentes aos critérios de limiar ligado à frequência e à ordenação média. A frequência mínima das palavras considerada, no nosso trabalho, foi de 5.

O quadro IX é apenas um exemplo do que surge na aplicação deste programa. Quando aplicámos os os nossos dados surge uma imagem igual, mas que não permite a sua impressão.

Quadro IX - Exemplo de quadro obtido com o programa TABRGFR

The screenshot shows the 'Options pour le programme TABRGFR' window. It includes buttons for 'Fermer' (Close) and 'Editer' (Edit). The window is divided into several sections for setting parameters and displaying data.

Parameters:

- Fréquence Minimale: 5
- Fréquence Intermediaire: 10
- Rang moyen: 2,5

Data Tables:

The data is organized into four tables based on 'Rang' (Rank) and 'Fréquence' (Frequency).

Top Left Table (Rang < 2,5):

Mot	Fréquence	Rang
entreprise	17	2,118
entreprises	95	2,084
ministre-de-l-économie	17	2,00
premier-ministre	11	2,364
état	87	2,000

Top Right Table (Rang >= 2,5):

Mot	Fréquence	Rang
banques	38	3,447
bourse	15	3,200
consommateurs	37	2,757
des	12	4,333
gouvernement	22	2,636
les	346	3,075
ménages	26	3,038
pays	11	5,000
syndicats	10	4,700

Bottom Left Table (Rang < 2,5):

Mot	Fréquence	Rang
acheteurs	5	2,200
beregovoy	7	1,857
chefs-d-entreprise	6	2,333
chefs-d-entreprises	9	2,222
consommateur	9	1,556
entrepreneurs	8	2,125
investisseurs	5	2,200
ministre-des-finances	7	2,00
président-de-la-république	9	1,88

Bottom Right Table (Rang >= 2,5):

Mot	Fréquence	Rang
agriculteurs	5	3,400
collectivités-locales	5	3,600
concurrence	6	3,833
emploi	7	3,000
grandes	8	2,875
industries	9	2,778
investissement	6	2,833
marché	5	3,400
marché-monétaire	5	2,800
ministère-de-l-économie	5	2,60
médias	7	5,143
ouvriers	5	3,200

Legend:

- Fréquence >= 10
- Fréquence <= 5
- Fréquence < 9

Footer: Mot - Fréquence - Rang

O Quadro X, que apresentamos na página seguinte, traduz os resultados obtidos com os dados do nosso trabalho e é o próprio programa que o cria e apresenta.

Quadro X – Quadro de quatro casas construído com o programa TABRGFR no nosso trabalho

ELEMENTOS CENTRAIS			PRIMEIRA PERIFERIA		
Frequência≥ 10 / M.pond. ocorrência < 2,5			Frequência≥ 10 / M.pond. ocorrência >=2,5		
relações-pessoais	15	2,400	avaliação	18	3,944
			competências	10	2,500
			conflitos	18	3,944
			conhecimentos	13	3,231
			imitação	22	3,091
			nota	22	3,318
			reflexão	16	3,688
			reprodução	14	3,357
			teórica	22	4,545
			treino	12	4,500
ELEMENTOS CONTRASTANTES			SEGUNDA PERIFERIA		
Frequência ≤9 e ≤5 / M.pond. ocorrência < 2,5			Frequência < 9 e ≤5 / M.pond. ocorrência >=2,5		
modelos	6	2,000	atitudes	6	3,167
pedagogia	5	2,200	desajustada	5	4,000
pratica	9	1,889	desenvolvimento	7	3,714
responsabilidade	6	1,667	didactica	8	3,250
			falta-cooperação	9	4,111
			motivação	6	4,167
			negociação	5	3,800
			orientação	5	4,400
			partilha	5	4,800
			pouco-tempo	5	3,400
			saberes	5	2,600
			supervisão	5	4,400
			trabalho	6	3,000
			tradicional	9	4,222
			transmissão	5	3,200
			valores	9	3,778

De acordo com Abric (2003) os elementos presentes no quadrante superior esquerdo do Quadro de Quatro Casas são cognições provavelmente centrais da representação, uma vez que são as mais importantes e as mais frequentes.

Conforme podemos verificar, no Quadro X, as palavras incluídas no quadrante superior esquerdo são as mais frequentes ($F \geq 10$) e as prioritariamente evocadas ($MPO > 2,5$), por isso,

muito provavelmente, as *relações pessoais* são o elemento constituinte do núcleo central da representação social do nosso objecto de estudo.

Neste quadro surge a expressão *relações pessoais* como a mais frequente (*f* 15) e prioritariamente (MPO 2,4) mais evocada, constituindo, deste modo o elemento que dá significação à representação da formação inicial de professores do 1º ciclo, na óptica dos professores cooperantes.

Neste ponto, relembramos que o núcleo central é a base comum e consensual de uma representação social. Base esta que resulta de uma memória colectiva e do sistema de normas de indivíduos pertencentes a um determinado grupo, com funções **geradora**, que permite conferir significado a uma certa representação, **organizadora** pois determina a organização interna da representação e **estabilizadora** uma vez que confere estabilidade à representação social, preservando o modo de agir, a identidade e permanência de um grupo social (Abric, 2003). Ainda segundo o mesmo autor, os elementos centrais podem ser funcionais e normativos. Os elementos normativos consistem na dimensão social do núcleo e têm a sua origem no sistema de valores do grupo. Os elementos funcionais ajudam a inscrição do objecto nas práticas sociais, determinando a conduta face a este objecto.

Neste estudo o elemento, *relações pessoais*, parece ser o mais importante na tarefa da formação inicial. Mostra ser consensual e partilhado por este grupo. Sendo um elemento identificado através das evocações livres e composição do Quadro de Quatro Casas, poderemos considerá-lo como central e de carácter sobretudo funcional, uma vez que pode determinar as condutas dos professores cooperantes face à formação inicial de professores do 1º ciclo.

Enquadrando-se as representações sociais sobre a formação inicial numa dimensão relacional num espaço circunscrito, as práticas pedagógicas, a dimensão relacional assume diferentes formas ligadas à posição institucional de cada um dos sujeitos, propiciando diferentes representações sociais decorrentes das relações interpessoais, intergrupais e interinstitucionais. Os cooperantes enquanto grupo não se limitam a ser um conjunto de indivíduos unidos pela interdependência ou por objectivos comuns, mas sim um conjunto de

indivíduos que mantêm determinada relação com o objecto porque não têm como ignorá-lo. Daí a necessidade de enquanto grupo construírem a sua “própria” representação, quando colocados diante do objecto “formação inicial”, ancorando-a nos seus sistemas de normas e valores culturais próprios da sua profissão. O facto de, no nosso trabalho “relações pessoais” ser o elemento que pertence ao núcleo central da representação social sobre a formação inicial, corrobora o que Moliner (1994) afirma sobre o objecto da representação estar inserido numa dinâmica social, como já salientámos, sobre a emergência de uma representação estar directamente condicionada pela característica de objecto polimorfo que cria a necessidade de ser representado e pelo valor de *desafio* para um determinado grupo, neste caso os cooperantes, que por sua vez estão em constante interacção com os outros grupos (formandos, alunos, professores da instituição de formação). De facto as práticas pedagógicas revelam-se o espelho da formação inicial dos formandos que a reflectem de uma forma individualizada. Deste modo a formação inicial pode-se traduzir de diferentes formas tornando-se um objecto poliformo, pelo que há necessidade da sua representação. A prática pedagógica inserida na formação inicial constitui tem um valor de *desafio* para os cooperantes pois como referiremos mais à frente, muitos são os condicionalismos que interferem directa e indirectamente no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos formandos.

Para os cooperantes, enquanto membros de um grupo, as “relações pessoais” parecem ser essenciais na apropriação individual do “mundo” formação inicial, tornando-o mais inteligível, havendo deste modo uma partilha na compreensão desta realidade, tal como Deaux e Philogene afirmam (2001:5).

Deste modo as “relações pessoais” ao pertencerem ao núcleo central são o elemento organizador e gestor de sentido caracterizado pela sua forte estabilidade e pelo seu carácter consensual no interior de um grupo. Abric (2001) para além destas funções de organização e gestão identificou uma dimensão funcional que permite ao grupo agir e uma dimensão normativa que rege a dimensão funcional. Assim são as relações pessoais que levam o grupo a agir de determinado modo.

O núcleo central, ao ser fortemente marcado pela memória colectiva do grupo e pelas normas a que se refere, constitui a base colectivamente partilhada e consensual da representação social, sendo por isso estável, coerente, resistente à mudança e responsável pela continuidade e consistência da representação. Sendo as “relações pessoais” o elemento do núcleo central, é estável e resistente à mudança.

Sendo um dos objectivos deste trabalho a identificação das representações sociais sobre a formação inicial para que possa haver uma melhoria da formação inicial e das relações entre instituições, como alcançar este objectivo?

Sendo os elementos periféricos que permitem a dinâmica, a flexibilidade e até a transformação de uma representação social, vejamos quais os elementos identificados neste trabalho.

Estes elementos periféricos encontram-se no quadrante superior direito (Abric 2003:64). É neste quadrante que encontramos os elementos periféricos mais importantes e que podem evoluir para o núcleo central.

Constituem a parte operatória da representação, desempenhando um papel essencial no funcionamento e na dinâmica das representações. Segundo Abric (1994a:79) estes elementos encontram-se hierarquizados sendo os que os que se encontram mais perto do núcleo têm um papel maior na significação.

Abric (2003) destaca cinco funções do sistema periférico no funcionamento e dinâmica das representações: (a) a concretização do núcleo em termos ancorados na realidade, imediatamente compreensíveis e transmissíveis; (b) a regulação, que consiste na adaptação da representação às transformações do contexto, integrando novos elementos ou modificando outros em função de situações concretas com as quais o grupo é confrontado, (c) a prescrição de comportamentos onde os elementos periféricos funcionam como esquemas organizados pelo núcleo central, garantindo o funcionamento instantâneo da representação como uma grade de leitura de uma dada situação e, consequentemente, orientando tomadas de posição; (d) protecção do núcleo central no qual o sistema periférico é um elemento essencial nos mecanismos de defesa que visam a proteger a significação central da representação,

absorvendo as informações novas susceptíveis de pôr em questão o núcleo central; e (e) modulações personalizadas, isto é, é o sistema periférico que permite a elaboração de representações individualizadas relacionadas à história e experiências pessoais do sujeito.

Flament (1994) ressalta a importância do sistema periférico ou, como ele chama, a "periferia", uma vez que é através da periferia que as representações surgem no quotidiano, o funcionamento do núcleo central não pode ser compreendido senão numa contínua dialéctica com os aspectos periféricos.

Este autor afirma ainda que uma transformação, mesmo pequena do núcleo central, é preparada longamente na periferia.

No nosso estudo fazem parte deste quadrante termos com uma frequência alta de evocação mas definidos como menos importantes pelos cooperantes *imitação, nota e teórica* (f 22), *avaliação e conflitos* (f 18), *reflexão* (f16), *reprodução* (f14), *conhecimentos* (f 13), *treino* (f 12) *competências* (f 10).

Estes elementos que surgem na primeira periferia, à primeira vista parecem contraditórios, no entanto com uma análise mais pormenorizada talvez se verifique que afinal não são assim tão díspares.

São estes elementos periféricos que garantem o funcionamento instantâneo da representação funcionando como uma grade de leitura da formação inicial e, consequentemente, que orientam as tomadas de posição dos cooperantes face à formação inicial dada na instituição superior.

Por outro lado, sendo os elementos periféricos que permitem a elaboração de representações individualizadas relacionadas com a história e experiências pessoais, não deixa de ser significativo que para mais de um terço dos cooperantes a formação inicial seja associada a *imitação, nota e teórica avaliação e conflitos, reprodução e treino*.

Sendo estes os elementos da primeira periferia, logo podem evoluir para o núcleo central e que constituem a parte operatória da representação, desempenhando um papel essencial no funcionamento e na dinâmica das representações, corremos o risco de a *imitação, nota e teórica avaliação e conflitos, reprodução e treino*, evoluírem para o núcleo central, e como tal

tornar ainda mais difícil melhorar a imagem da formação inicial e como tal as práticas dos formandos.

Pode-se perceber no Quadro X, que os elementos periféricos (da primeira periferia) mais importantes são *imitação*, *nota* e *teórica*.

Estes termos tiveram um grau de aparecimento significativo (f 22), maior que o elemento situado no quadrante superior esquerdo que compõe o núcleo central.

A sua localização como periférico deve-se à ordem média de evocação superior a 2,5. Isto parece sugerir que esses elementos foram evocados pelos sujeitos seguindo uma hierarquia de importância conforme estão guardados na sua memória.

Estes termos remetem para uma concepção tradicional de prática educativa e sugere um processo pouco crítico e reflexivo que envolve a organização, a estruturação, a aplicação e sistematização de uma prática já construída. De facto as representações não são criadas pelos indivíduos isoladamente, indivíduos e grupos criam representações através da comunicação e cooperação. São um conhecimento socialmente construído e partilhado, sendo uma maneira de interpretar e pensar o quotidiano.

Quanto à *avaliação*, outro elemento periférico da representação cuja frequência de evocação (f 18) e *nota* com uma frequência de evocação (f 22) foram superiores ao elementos do núcleo central, uma vez que a ordem média de evocação, em ambas, é superior a 3,9 e 3,3 respectivamente.

A *avaliação* aqui pode ter uma conotação conservadora se relacionarmos o termo periférico *avaliação* com os outros elementos periféricos situados no mesmo quadrante superior direito como *imitação e teórica* (f 22), *conflitos* (f 18), temos a informação que os professores consideram a formação inicial condizente com uma prática tradicional.

A *avaliação* parece reafirmar a memorização e reprodução objectiva de conteúdos programáticos e praticada como instrumento classificatório.

Nesse caso, a prática avaliativa tende a ser conservadora, isto é os professores cooperantes parecem afirmar que a formação inicial pode potencializar o interesse dos estudantes pela nota mais que pela aprendizagem.

No entanto, estamos convencidos que este é um terreno escorregadio tornando-se difícil, a partir de palavras isoladas, concluirmos qual é de facto a tendência predominante entre os sujeitos: uma avaliação processual, voltada para evidenciar os pontos fortes e ou vulneráveis da aprendizagem e do ensino visando promover a melhoria do processo ensino-aprendizagem ou uma avaliação assente na visão certo/errado praticada para classificar os formandos.

Considerando a prática pedagógica como um dos aspectos da vida organizacional de duas instituições e que requer interacção e coordenação de esforços para uma acção, neste caso a formação inicial de professores, pode constituir uma fonte potencial de conflito (Deutsch, 2003, citado por Dimas et all 2005).

De facto o elemento *conflito* surge como outro elemento periférico da representação cuja frequência de evocação (*f* 18). Como o podemos justificar?

Sendo o conflito um fenómeno que surge nas relações entre indivíduos de um mesmo grupo, entre grupos, entre diferentes níveis organizacionais e entre organizações a definição de conflito surge, muitas vezes associada às ideias de incompatibilidade, irreconciliação, obstrução de alcance de objectivos ou redução de eficácia.

E de facto foi a estes conceitos que de imediato os associámos.

No entanto, a investigação mais recente salienta as consequências positivas do conflito e sublinha os perigos quando se tenta evitá-los.

De Dreu (1997) e Putnam (1997), “consideram-nos como motores de mudança individual e organizacional por estimularem o debate de ideias e a curiosidade e contribuírem para o encontrar de soluções criativas para os problemas” (citados por Dimas et all, 2003:5)

Um conflito é mais que um desacordo. É mais que uma discordância entre os membros de um grupo.

Implica um elevado envolvimento na situação, a emergência de uma certa intensidade de emoções e a percepção da existência de oposição e de tensão entre as partes.

Neste caso, parece-nos mais adequado definir conflito como uma divergência de perspectivas, geradora de tensão por pelo menos uma das partes envolvidas no processo

conflitual, as escolas do 1º ciclo, e que pode ou não traduzir-se numa incompatibilidade de objectivos.

Na literatura da especialidade, segundo Dimas et all (2003: 6) “é comum a distinção entre duas dimensões dos conflitos que se inter-relacionam, a dimensão tarefa e a dimensão afectiva” tal como afirmam Pearson, Ensley & Amanson (2002).

Ora quer uma, quer outra dimensão parecem estar presentes quando os cooperantes assinalam *imitação, nota, teórica, avaliação, reflexão, reprodução, conhecimentos, treino e competência* estas relacionadas com a dimensão tarefa, muito frequentemente, e *conflitos* na dimensão afectiva.

A este respeito, Deutsch (1973, citado por Dimas et all. 2005), “numa revisão da literatura dedicada a esta temática, identificou um conjunto de consequências negativas que habitualmente surgem associadas aos conflitos. Segundo o autor, a comunicação no grupo torna-se ineficaz (os canais de comunicação ou não são usados ou são utilizados para intimidar); a solução do conflito é sentida como uma questão de força, o que conduz as partes envolvidas a lutas internas pelo poder; aumenta a sensibilidade às diferenças e diminui a consciência das semelhanças e, como consequência, produzem-se juízos que deterioram as relações e ameaçam a coesão”, neste estudo, em torno do que se pretende com a formação inicial.

Mais recentemente, segundo Dimas et all (2003), Jehn (1997) “acrescenta uma dimensão à tipologia tradicional, os conflitos de processo, que surgem quando existe incompatibilidades de perspectivas quanto à forma como a tarefa deve ser concretizada, nomeadamente, divergências quanto à distribuição do trabalho e da responsabilidade entre os membros do grupo.” O conflito socio-afectivo envolve situações de incompatibilidade entre os membros de um grupo e degrada a qualidade das relações diminuindo o grau de identificação dos membros com o grupo e com as suas decisões. De Dreu (1997, citado por Dimas et all, 2005) “sugere que, por envolver emoções negativas, o conflito socio-afectivo torna-se ameaçador não apenas para o grupo mas também para o próprio indivíduo que, desta forma, pode ver afectado, a sua auto-estima ou qualquer outra variável individual.

Os conflitos de tarefa englobam situações de tensão vividas no grupo devido à presença de diferentes perspectivas em relação à execução de uma tarefa.”

A existência de desacordo entre os elementos de um grupo quanto à melhor forma de alcançar os objectivos comuns é inevitável pois um grupo é constituído por indivíduos que percebem a realidade de diferentes maneiras.

Deste modo as evocações *imitação, nota e teórica, avaliação e conflitos, reflexão, reprodução, conhecimentos, treino, competências*, ao surgirem no Quadro de Quatro Casas no quadrante superior direito, são factores que são identificados como muito ocorrentes na prática, mas considerados pelos cooperantes como não sendo importantes para um bom funcionamento da formação inicial.

São factores que podem, em qualquer momento, passar a fazer parte do núcleo central (Abric, 2003) o que poderia trazer mais dificuldades para o bom entendimento entre os parceiros sociais e instituições da formação inicial dos professores do 1º ciclo.

Se as representações ajudam os indivíduos a dominar o seu ambiente, a compreender, explicar factos e ideias, responder às questões que o mundo coloca e são construídas através das interacções, então uma das suas funções é a função identitária, que neste estudo define a identidade do cooperante e protege a sua especificidade, guiando os seus comportamentos e as suas práticas sociais e que lhes permite a justificação da sua tomada de posição e comportamentos face à formação inicial e consequentemente à instituição que a ministra.

No quadrante inferior esquerdo, zona de *elementos contrastantes*, encontramos os termos enunciados por poucos inquiridos, mas considerados por eles como muito importantes (Abric, 2003:64).

Aqui surgem os termos *modelos* (f 6), *pedagogia* (f 5), *prática* (f 9) e *responsabilidade* (f 6) e com a média ponderada de ocorrência < 2,5.

Estes termos traduzem modulações personalizadas, isto é, pode traduzir a elaboração de representações individualizadas relacionadas com a história e experiências pessoais do sujeito.

As palavras incluídas no quadrante inferior direito (elementos da segunda periferia) são as mais representativas do sistema periférico, ou seja, tiveram uma frequência maior ou igual a

cinco (5) e menor que nove (9) e foram apontadas secundariamente no processo de hierarquização ($MPO \geq 2,5$).

São assim, segundo Abric (2003:64) os elementos pouco presentes e importantes no campo da representação.

Foram apontadas como elementos do sistema periférico, neste quadrante, as palavras *atitudes, desajustada, desenvolvimento, didáctica, falta cooperação, motivação, negociação, orientação, partilha, pouco tempo, saberes, supervisão, trabalho, tradicional, transmissão e valores*, sendo que todas estas palavras surgem com uma frequência inferior a dez (10) e média ponderada de ordem (MPO) \geq a 2,5.

Entre os elementos periféricos mais distantes do núcleo central, queremos destacar a presença de alguns termos mais associados a um modelo emergente de formação inicial de professores como *negociação* (f 5), *orientação* (f 5), *partilha* (f 5), *motivação* (f 6), *valores* (f 9) e *desenvolvimento* (f 7).

Possuindo os elementos periféricos as funções de concretização, pois resultam da ancoragem da representação na realidade, de regulação que permite a adaptação da representação às evoluções do contexto, e de defesa funcionado como *para-choque* (Flament, 1989) da representação, são os elementos cuja determinação é mais individualizada e contextualizada.

Daí se poder justificar que a representação social dos cooperantes sobre a formação inicial sejam, simultaneamente, consensuais e marcadas por fortes diferenças individuais assim como estáveis e móveis, rígidas e flexíveis.

Conclusão

O termo presente no quadrante 1 – *núcleo central* – aponta para representações sociais da formação inicial de professores marcadas pelas *relações pessoais*.

A profissão docente é uma profissão onde ocorrem interações entre os diferentes intervenientes do acto educativo.

Os professores com o papel de cooperantes alargam a interacção a outros actores exteriores ao da sala de aula, formandos e supervisores. As relações pessoais e profissionais estendem-se a outros actores.

Ao abrir as portas da sua sala de aula, leva-nos a admitir que os seus gestos e as suas estratégias de ensino aprendizagem se repetem, contribuindo também a sua conduta pessoal e profissional para o desenho de uma imagem do professor enquanto profissional no formando.

Todos nós fazemos parte de grupos com a sua própria organização, os seus ideais, os seus valores, os seus ritos e é nas relações pessoais que todos nós nos vamos construindo.

O formando ao iniciar o seu trabalho como professor relaciona-se, pela primeira vez, com um novo grupo que através das relações o ajuda a integrar-se.

Deste modo, e porque as imagens que os professores detêm da formação inicial podem ser construídas a partir, também, das culturas profissionais em que se integram, entendemos, que o tipo de relação entre os membros do grupo seja considerado tão importante para a construção da identidade profissional dos formandos, tendo em conta que muitas das práticas dos cooperantes reflectem a forma como estão na profissão. Cabe-lhes a eles iniciar os seus futuros colegas na profissão.

As palavras presentes na zona 2 (primeira periferia) e na zona 3 (zona de acentuados contrastes que complementa a primeira) *imitação, nota, teórica, conflitos, avaliação, reflexão, reprodução, conhecimentos, treino, competências* são elementos importantes da representação, quer pela frequência, quer pela sua importância (ordem de evocação).

Considerando, estes termos, como complementares do termo do núcleo central *relações pessoais* é possível equacionar que estas relações pessoais são pautadas pelo conflito, pela imitação, pela reprodução e por uma preocupação pela avaliação e nota.

Considerando que a socialização profissional, começa com a iniciação no universo laboral, pressupõe a aprendizagem de formas de fazer, formas de ser e de interagir.

Com efeito, ao iniciar a prática pedagógica o formando começa a participar em sistemas de interacção específicos.

Através das interações que vai estabelecendo, vai construindo formas de ser e estar, de modo a conseguir, numa primeira fase, o reconhecimento por parte dos cooperantes e dos supervisores.

Neste sistema de acções recíprocas, existem expectativas e antecipação de comportamentos.

Os cooperantes envolvem-se num jogo complexo de relações que muitas vezes, tal como nos revelam os dados obtidos, se traduzem em sentimentos de frustração e desilusão face às expectativas de uns e outros.

E se este jogo de expectativas e de envolvimento é sempre delicado, atinge uma complexidade muito maior quando os formandos, trazem referenciais muito afastados da realidade escolar, sobretudo, no que respeita ao trabalho do professor enquanto profissional de uma instituição.

Os termos surgidos na zona 4 (segunda periferia) são os de menor frequência e menor importância para estes professores no campo da representação.

5.1.4 Identificação dos elementos do núcleo central e elementos periféricos obtidos no teste de evocação hierarquizada em situação normativa de substituição

Segundo Abric (2003:75) há trabalhos que demonstram que certos elementos do núcleo central se encontram numa zona, a *zona muda, a parte não legítima da representação*, e que o significado da representação tal como o podemos imaginar pelo discurso é totalmente falso: os elementos essenciais não foram ditos.

Eles foram ocultados ou disfarçados. Estes elementos são ocultados para não colocar em causa o seu grupo de pertença.

Assim, Abric (2003:75) considera indispensável o acesso a esta zona muda, nunca verbalizada numa recolha normal de dados, pois é constituída pelos elementos contra-normativos.

Esta pressão normativa tem origem no próprio indivíduo e no grupo de referência.

A *técnica de substituição* permite reduzir a pressão normativa, uma vez que reduz o nível de implicação do sujeito.

Esta técnica não permite senão colocar a hipótese da existência da zona muda (Abric, 2003:77).

Foi pedido aos inquiridos que depois de se pronunciarem sobre a formação inicial de professores do 1º ciclo, o fizessem agora, colocando-se na posição de outros professores.

Era-lhes solicitado que respondessem como se fossem outros colegas a responder à mesma questão.

Deste modo foi pedido que registassem *as seis palavras que viriam imediatamente à mente dos professores, em geral, se pensassem em caracterizar a formação inicial de professores do 1º ciclo*.

De seguida era pedido que, na tabela ao lado, fosse atribuído um grau de importância a cada uma, sendo o grau 1, o mais importante e o grau 6, o menos importante.

Os procedimentos do tratamento dos dados foram os mesmos que aplicámos no teste de hierarquização com a utilização do programa EVOC 2003.

O número total de palavras evocadas (Quadro XI) foi de quinhentas e sessenta e duas (562).

O número de palavras evocadas diferentes foi cento e noventa e quatro (194).

Existem cento e vinte palavras (120) que apenas surgiram uma vez.

Esta distribuição permite identificar duas zonas de frequência. Aquela onde as palavras são muito poucas/poucas para uma mesma frequência, neste caso da quarta (4ª) à trigésima terceira (33ª) e uma zona onde o número de palavras é muito importante para uma mesma frequência, aqui da um (1ª) à terceira (3ª).

Podemos conhecer pelas duas distribuições cumulativas a importância de cada uma dessas zonas de frequência.

Aqui a zona do quatro (4) à trinta e três (33) representa 61,3,1% das evocações (nb=346) e a zona do um (1) à três (3) representa 38,4% das evocações (nb=216).

Quadro XI - Distribuição das palavras por frequência

Nombre total de mots differents : 194
 Nombre total de mots cites : 562
 moyenne generale : 3.51

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	* nb. mots	* Cumul	evocations	et cumul	inverse
1 *	120	120	21.4 %	562	100.0 %
2 *	30	180	32.0 %	442	78.6 %
3 *	12	216	38.4 %	382	68.0 %
4 *	5	236	42.0 %	346	61.6 %
5 *	5	261	46.4 %	326	58.0 %
6 *	2	273	48.6 %	301	53.6 %
7 *	3	294	52.3 %	289	51.4 %
8 *	2	310	55.2 %	268	47.7 %
9 *	1	319	56.8 %	252	44.8 %
10 *	4	359	63.9 %	243	43.2 %
11 *	1	370	65.8 %	203	36.1 %
12 *	1	382	68.0 %	192	34.2 %
15 *	2	412	73.3 %	180	32.0 %
17 *	2	446	79.4 %	150	26.7 %
22 *	1	468	83.3 %	116	20.6 %
30 *	1	498	88.6 %	94	16.7 %
31 *	1	529	94.1 %	64	11.4 %
33 *	1	562	100.0 %	33	5.9 %

Com o programa TABRGFR, tal como já o afirmámos, conseguimos o quadro que traduz os resultados da operação “ Média ponderada de ocorrência X Frequência” criando um novo ficheiro que nos dá a imagem da distribuição da ordem de cada palavra.

Permite-nos deste modo, mais uma vez, identificar as palavras mais centrais de uma representação surgindo em cada um dos quatro quadrantes as palavras correspondentes aos critérios ligados à frequência e à ordenação média.

A frequência mínima das palavras considerada foi, novamente, cinco.

Quadro XII - Quadro de quatro casas construído com dados obtidos com o programa TABRGFR

ELEMENTOS CENTRAIS			PRIMEIRA PERIFERIA		
Frequência ≥ 10 / M.pond. ocorrência $< 2,5$			Frequência ≥ 10 / M.pond. ocorrência $\geq 2,5$		
desadequada	10	2,400	conflituosa	13	4,000
descontextualizada	32	2,406	incompleta	17	3,412
falta-preparação	15	1,933	ineficaz	17	3,353
			insuficiente	21	3,000
			irreal	30	2,867
			irresponsabilidade	10	5,100
			pouco-tempo	12	4,583
			supervisores-inexperientes	15	4,500
			teórica	33	3,152
			utópica	10	4,100
ELEMENTOS CONTRASTANTES			SEGUNDA PERIFERIA		
Frequência ≤ 9 e ≤ 5 / M.pond. ocorrência $< 2,5$			Frequência < 9 e ≤ 5 / M.pond. ocorrência $\geq 2,5$		
desarticulada	5	2,400	cooperação	5	5,000
tradicional	8	2,375	desajustada	8	2,500
			falta-conhecimentos	7	3,857
			floreados	5	5,400
			fraca	6	3,167
			ignorância	5	4,000
			imaturidade	7	4,429
			inútil	9	4,111
			muita-teoria	6	3,167
			sobrecarga-cooperante	8	4,200
			trabalhosa	8	4,625
			falta-de-apoio-IF	7	3,850

Para determinação dos núcleos central e periférico foram consideradas a **frequência** e a **média ponderada de ocorrência** (MPO) dos termos produzidos. A frequência e a ordem média de evocação foram calculadas, mais uma vez pelo software.

As palavras incluídas no quadrante superior esquerdo são as mais frequentes por isso, muito provavelmente são os elementos constituintes do núcleo central da representação social do nosso objecto de estudo, agora resultantes da aplicação da técnica de substituição.

Assim no quadro superior e à esquerda, a *zona do núcleo central* podemos ver que (Quadro 9) as palavras mais frequentes e prioritariamente mais evocadas (MPO <2,5 foram *descontextualizada* (f32) *falta de preparação* (f15) e *desadequada* (f10)) constituindo, deste modo os elementos que dão significação à representação da formação inicial de professores do 1º ciclo com a aplicação da técnica de substituição.

No quadrante superior direito estão incluídos os elementos do sistema intermediário, a primeira periferia, e que podem evoluir para o núcleo central.

No nosso estudo fazem parte deste quadrante termos com uma alta frequência *teórica* (f 33) *irreal* (f 30), *insuficiente* (f 21) *incompleta e ineficaz* (f 17), *supervisores inexperientes* (f15), *conflituosa* (f 13), com uma média ponderada de ocorrência $\geq 2,5$.

No quadrante inferior direito, zona de *elementos contrastantes*, encontramos os termos enunciados *tradicional* (f8) e *desarticulada* (f 5), mas com a média ponderada de ocorrência < 2,5.

No quadrante inferior direito (elementos da segunda periferia) foram apontadas secundariamente no processo de hierarquização, com uma média ponderada de ocorrência $\geq 2,5$ as palavras *inútil* (f 9), *desajustada* (f8) *imaturidade, falta de apoios e falta de conhecimentos* (f 7), *fraca, muita teoria* (f 6) e *sobrecarga cooperante, ignorância, floreios e cooperação* (f 5). São os elementos pouco presentes e pouco importantes no campo da representação Abric (2003:64)

Pode-se perceber no Quadro XII, que os elementos periféricos mais evocados são *teórica, irreal e insuficiente*.

O termo *teórica* com uma frequência maior (f 33) que os elementos que compõem o núcleo central, no entanto, a sua identificação como elemento periférico deve-se à ordem média de evocação superior a 2,5.

Estes resultados parecem confirmar as representações sociais da formação inicial dos professores do 1º ciclo, como uma prática educativa tradicional da instituição de formação e sugerem um processo pouco crítico e reflexivo que envolve a organização, a estruturação, a

aplicação e sistematização de uma formação que actualmente já é desadequada, descontextualizada, e que se traduz numa falta de preparação dos futuros professores.

Surgem, com esta técnica de evocação em contexto de substituição, palavras que não surgem no teste de evocação livre em contexto normal.

A imagem da formação inicial dada pela instituição de formação é adjectivada de uma forma mais directa e muito menos subtil neste teste de substituição. Poderão estes termos pertencer à parte não legítima (*non legitime*) (Abric, 2003:75) da representação?

Ao colocar os cooperantes a responder por outros professores tencionávamos *reduzir a pressão normativa* para facilitar a verbalização de termos considerados *não normativos* de modo a ter acesso aos elementos que de facto constituem a representação social “ce sont eux qu’il faut découvrir, pour connaitre la représentation effective. Ce sont eux qui constituent la réelle « zone muette », la face cachée et non avouable de la représentation » (Abric, 2003:75).

5.1.5 Comparando o núcleo central e os elementos periféricos encontrados nos testes de evocação hierarquizada em situação normativa normal e de substituição

O Quadro XIII mostra a diferença de respostas nos dois contextos normal e de substituição, no que diz respeito às palavras que possivelmente integrarão o núcleo central.

Quadro XIII – Elementos centrais obtidos nos dois contextos, normal e de substituição

<i>Contexto</i>	
Normal	Substituição
Relações pessoais	Desadequada Descontextualizada Falta de preparação

Inicialmente, poderemos afirmar que os quadrantes superiores esquerdos dos dois Quadros de Quatro Casas se mostraram distintos, com a presença, na situação normal, do elemento *relações pessoais* e, na situação de substituição, com *desadequada*, *descontextualizada* e *falta de preparação*. Assim, a primeira condição é marcada pela descrição e funcionalidade e, a segunda, pela normatividade. De facto numa situação de

formação inicial estas podem significar os diferentes níveis de relações pessoais entre todos os elementos que nela participam, cooperante, supervisor e formandos e crianças.

Na situação de substituição é dado relevo à avaliação da formação inicial com termos como *desadequada*, *descontextualizada* e responsável pela *falta de preparação*.

Tal qual afirma Abric (2003) duas representações podem ser consideradas diferentes se os seus sistemas centrais assim o demonstrarem.

Com base nesse pressuposto, os resultados das duas situações parecem apontar para representações com significados diferentes, sendo a primeira ligada à formação inicial como espaço de relações e a segunda associada à caracterização negativa da mesma.

É possível notar, portanto, como na distribuição pelos Quadros de Quatro Casas, existe uma vinculação de elementos com uma visão mais humana sobre formação inicial na situação normal e a ligação de aspectos mais negativos associados a julgamentos, valores e estereótipos na situação de substituição.

Como nos estudos de Guimelli e Deschamps (2000), sobre as representações sociais sobre os ciganos, identificámos, neste trabalho que há termos que foram evocados nas duas situações *conflitos/conflituosa* e *teórica*.

No Quadro XIV são apresentadas as palavras da primeira periferia, também nos dois contextos.

Quadro XIV – Elementos da primeira periferia obtidos nos dois contextos, normal e de substituição

<i>Contexto</i>					
Normal			Substituição		
Frequência ≥ 10 / M.pond. ocorrência $\geq 2,5$			Frequência ≥ 10 / M.pond. ocorrência $\geq 2,5$		
avaliação	18	3,944	conflituosa	10	3,800
competências	10	2,500	incompleta	17	3,412
conflitos	18	3,944	ineficaz	17	3,353
conhecimentos	13	3,231	insuficiente	22	3,000
imitação	22	3,091	irreal	30	2,867
nota	22	3,318	irresponsabilidade	10	5,100
reflexão	16	3,688	pouco-tempo	12	4,583
reprodução	14	3,357	supervisores-inexperientes	15	4,200
teórica	22	4,545	teórica	33	3,152
treino	12	4,500	trabalhosa	11	4,364
			utópica	10	4,100

Quanto aos elementos da primeira periferia que são considerados os elementos periféricos mais importantes e que podem evoluir para o núcleo central, na situação normal, nota-se mais uma vez a atenção dada às relações quando surgem palavras como *reprodução, imitação, conflitos*.

Nos dados recolhidos na técnica de substituição, surge novamente uma avaliação implícita da formação inicial nos termos evocados *incompleta, ineficaz, irreal, teórica, supervisores sem experiência*.

Os termos com conotação mais negativa ou contra-normativa em relação à formação inicial, surgiram com frequências maiores e importância quando os cooperantes falavam em nome dos “professores em geral”, como *incompleta, ineficaz, irreal, insuficiente irresponsabilidade, supervisores inexperientes e utópica*.

Encontramos ainda semelhanças com os resultados do trabalho de Deschamps e Guimelli (2004, citados por Menin, 2006)) sobre a representação social da insegurança entre franceses, no qual se verificou, em situação normal, uma representação com carácter mais descritivo, associada a emoções e sentimentos e, no contexto de substituição, mais relacionada às suas causas *incompleta, irreal, utópica, irresponsabilidade*, e um grupo identificado como responsável pela qualidade da formação, os supervisores *inexperientes*.

A explicação para estes resultados pode residir, como afirmam Guimelli e Deschamps (2000) e Abric (2003), na tentativa consciente de uma apresentação mais positiva por parte dos cooperantes, deixando os julgamentos negativos ou contra-normativos em relação ao objecto para os outros.

Outra hipótese de interpretação é o efeito de transparência representacional, que segundo Abric (2003), acontece na técnica de substituição.

Para o autor, este efeito corresponde à expressão, na substituição, de elementos que os sujeitos pensam ser integrantes do pensamento de outro grupo, e não a face oculta das suas representações.

A hipótese sobre a ocorrência de efeito de zona muda neste trabalho é corroborada, também, pela avaliação realizada pelos cooperantes sobre a formação inicial nos termos evocados, presentes na zona do núcleo central nos dois contextos de evocação.

Os resultados desse procedimento mostraram que a maior parte dos cooperantes expressou a consciência da importância das relações pessoais ao assinalar esta expressão.

Ou seja, com a possibilidade da existência de uma modulação ou racionalização das respostas para conseguir uma imagem de si positiva, sobretudo no seu caso, cuja normatividade profissional, enquanto elemento de um grupo de formação, aponta para o acompanhamento, o desenvolvimento, colaboração e avaliação, sem nenhuma forma de julgamento ou discriminação em relação aos formandos.

Acreditamos que as prováveis pressões sociais exercidas pelo conjunto de aspectos associados ao papel dos cooperantes possam ter sido minoradas com a diminuição da sua implicação proporcionada pela técnica de substituição, conforme sugere Abric (2003). Os elementos com carácter negativo ou contra-normativo na representação foram aqueles que se associam ao papel da instituição na formação inicial

De facto as palavras *desadequada, descontextualizada, falta de preparação, incompleta, ineficaz, irreal, teórica, supervisores sem experiência* podem ser consideradas como elementos da *zona muda* da representação social sobre a formação inicial de professores. Sublinhamos o *podem ser* uma vez que Abric alerta para o limite desta técnica « bien entendu, la substitution ne permet que de formuler une hypothèse sur la zone muette. Rien n'empêche de penser que dans certains cas ce que les sujets produisent en substitution concerne bien la représentation qu'ils se font du groupe de référence qu'on leur propose et non la zone muette de leur propre représentation » (2003:75).

5.1.6 Confirmação da centralidade dos elementos do núcleo central –matriz de similitude

A identificação dos possíveis elementos centrais e periféricos da representação social, que acabámos de apresentar, é o início da identificação da organização da representação.

Convém ir mais longe e procurar identificar as relações que existem entre os elementos semânticos que participam na sua construção.

A hipótese de centralidade apontada pela análise dos quadrantes, tal como afirma Abric (2003b), necessita de ser confirmada de modo a verificar a centralidade dos elementos das representações.

A hipótese fundamental é a existência de uma relação semelhança entre os elementos da representação, que se pode traduzir por diferentes formas, a proximidade, a implicação, a causalidade, consequência e outras.

As partes 1 e 2 do questionário de caracterização, foram analisadas com o apoio do software SIMI2003 (análise de similitude), que possibilita verificar como se estabelecem as relações significativas (similitudes) entre os elementos que constituem as representações sociais acerca dos termos propostos.

A análise de similitude fornece grafos das relações estabelecidas entre os elementos da representação.

O referido método de análise dos dados corresponde, portanto à ideia de que os elementos constituintes da representação social mantém entre si uma relação simétrica não transitiva, denominada por Flament (1986) pelo termo de *relação de similitude*. Essa relação, por sua vez, designa o facto de dois cognomes se associarem no interior de uma dada representação social.

O autor admite que dois itens serão mais próximos na representação quanto maior for o número de sujeitos que os tratem da mesma maneira (seja os que aceitam os dois, seja os que os rejeitam).

A partir desse pressuposto calcula-se um índice de contingência – *índice de similitude clássica*.

Importa agora esclarecer alguns termos usados, índice de similitude, matriz de similitude e árvore máxima. O índice de similitude permite avaliar a intensidade da ligação entre dois elementos.

A matriz de similitude é o ponto de partida da análise de similitude e corresponde à junção dos valores de similitude obtidos por todos os pares de elementos.

A árvore máxima traduz um “conjunto mínimo de relações que de um certo ponto de vista são as mais importantes (Aissani e Bonardi: 1991:403).

Numa primeira fase os dados das evocações são organizados em categorias, seguindo-se a análise de similitude entre as categorias.

Depois realiza-se a análise de similitude entre as categorias.

A constituição das categorias forma uma espécie de *nódulos de significado social*, conservadores de palavras, opiniões, atitudes etc.

Estas estão em equivalência com o que chamamos *elementos* de uma representação social, que resumem as várias palavras que foram produzidas pelos sujeitos na evocação (*pela palavra indutora*).

Todo o processo de categorização constitui uma base de uma pesquisa qualitativa que apresenta todos os preceitos necessários para o seu desenvolvimento, tal como se fosse feita uma análise de conteúdo.

O detalhe específico deste método é que a produção das categorias deverá ter como fundamentação as palavras salientes (*e em seguida as palavras mais frequentes*) levantadas na análise das evocações.

A sua distribuição pelas categorias é feita em relação à totalidade das palavras.

A análise de similitude permite visualizar, através de um gráfico chamado árvore máxima, se há relação entre as categorias e se esta relação é forte ou fraca.

As relações são representadas por quatro classes traduzidas por uma linha pontilhada, uma linha simples, uma linha dupla e uma linha tripla, sendo a linha pontilhada a relação mais fraca e a linha tripla a mais forte calculada com a frequência com que as palavras são relacionadas pelos sujeitos.

Existem três tipos diferentes de configuração para a árvore máxima. A estrela, surge quando uma noção que se liga a muitas outras; o triângulo liga três noções duas a duas e o ciclo, que liga mais de três noções.

A estrela é, obviamente, a estrutura que evidencia de forma mais flagrante a existência de um elemento organizador, central, ou mesmo mais do que um.

A noção de centralidade, no nosso estudo, não será tratada de modo estritamente delimitado, uma vez que o nosso interesse se situa no significado da representação, nos elementos centrais ou supostamente centrais, que nos interessam como “módulos de significado” e que são importantes na gestão da relação entre os sujeitos, os cooperantes, e o objecto social, no nosso caso, a formação inicial de professores do 1º ciclo.

Também na averiguação da conexão entre os elementos da representação social, aplicámos a técnica de análise de similitude, no entanto, optámos por um procedimento que consiste em calcular os índices de similitude entre os próprios elementos que mais frequentemente foram evocados e não entre categorias construídas a partir de todos os elementos evocados (Pecora e Sá, 2008).

O Quadro XV apresenta a Matriz de Similitude que corresponde à junção dos valores de similitude obtidos por todos os pares de elementos como uma primeira informação sobre as relações estabelecidas. Este quadro é o obtido com o programa de análise de similitude, no qual apresentamos apenas alguns dos valores.

Quadro XV – Matriz de Similitude em contexto normal

ANALYSE DE SIMILITUDE SIMIRAM											
Reunion des Arbres Localement Maximaux											
Traitement du fichier : C:\Documents and Settings\Administrator\My Documents\evochierarquizmarço nombre de sujets : 31											
MATRICE DE RELATION / INDICE DE FREQUENCE											
Resultats de l'analyse du fichier C:\Documents and Settings\Administrator\My Documents\evochierarquizmarço.SIM											
MATRICE DE SIMILITUDE											
* rela*	* prat*	* nota*	* conf*	* imit*	* mode*	* comp*	* repr*	* atit*	* conh*	* refl*	
rela*	0*										
prat*	19	0*									
nota*	11	5	0*								
conf*	6	3	6	0*							
imit*	4	4	5	4	0*						
mode*	1	1	0	1	2	0*					
comp*	0	0	0	0	0	0	0*				
repr*	0	0	0	0	0	0	0	0*			
atit*	0	0	0	0	0	0	0	0	0*		
conh*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0*	
refl*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0*
ARETES DE L'ARBRE											
								RANG	VALEUR		
relacoes-pessoais	*	pratica						*	1	19	
relacoes-pessoais	*	nota						*	2	11	
relacoes-pessoais	*	conflitos						*	3	6	
nota	*	conflitos						*	4	6	
nota	*	imitacao						*	6	5	
imitacao	*	modelos						*	11	2	

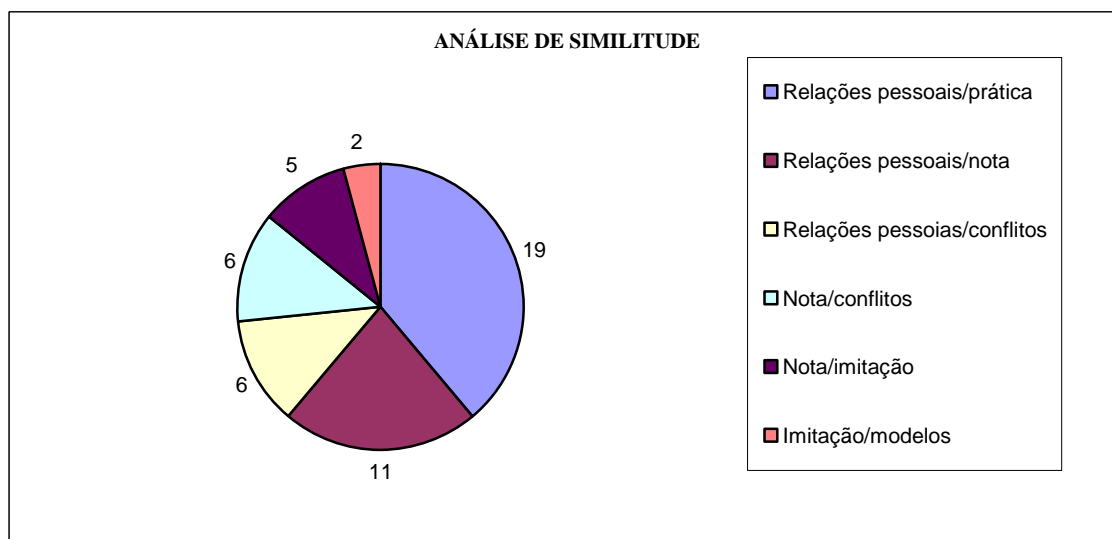
Esta matriz foi obtida a partir de todas as relações realizadas pelos sujeitos, sem que lhes tivesse sido pedido explicitamente para o fazerem.

Neste tipo de análise são apresentadas aos inquiridos algumas palavras evocadas num primeiro estudo e é-lhes solicitado que constituam pares de palavras, podendo o mesmo elemento ser utilizado mais de uma vez na composição dos pares. É a partir da análise do conjunto de todos os pares que se podem identificar como estes foram formados, se em função da semelhança de sentido, da implicação, ou seja da relação entre eles.

No entanto, segundo Vergès e Bouriche (2001:5) quando se analisa um questionário de evocação categorizam-se as palavras, observa-se a co-aparição das categorias por cada indivíduo e calcula-se a co-ocorrência de uma categoria de palavras com outras.

Ainda segundo os mesmos autores, os dados não podem ser interpretados como uma matriz de similitude pois a informação obtida não é simétrica (*i* vai com *j* como *j* vai com *i*).

Gráfico 9 – Resultados da análise de similitude (Contexto normal)



No Gráfico 9, no qual constam as evocações hierarquizadas observa-se, por exemplo, que os elementos “relações pessoais” e “prática” foram unidos em pares dezanove vezes. O elemento “relações pessoais” já tinha aparecido como possível elemento do núcleo central da representação. É também o elemento que foi mais vezes associado a outros, como é o caso de “nota” associado 11 vezes e “conflitos” associado 6 vezes. O elemento “nota” apesar de surgir na primeira periferia foi o mais evocado (22) assim como o elemento “conflitos” (18). De facto a prática pedagógica baseia-se, em grande medida, nas relações estabelecidas entre os indivíduos envolvidos, crianças, cooperantes, formandos e supervisores.

Segundo Formosinho, “os professores já formados referem entre si o seu cooperante como elemento de referência profissional e afectiva” (2009:111).

A abordagem estrutural não concebe as representações como um conjunto de eventos e processos puramente cognitivos, nem à tentativa de estabelecer relações de primazia do aspecto cognitivo sobre o afectivo ou vice-versa. A abordagem estrutural tal como é definida por Abric (1994 a, 1994 b, 1996), Flament (1994) e Rouquette e Rateau (1998) estabelece uma

representação social como uma organização, uma estrutura que é atravessada por diferentes dimensões.

Neste sentido, face aos resultados obtidos a dimensão afectiva não surge como uma estrutura paralela, nem como uma sub-estrutura. *É de resto esta componente emocional que explica que a identidade possa adquirir um valor motivacional* (Sousa e Jesuino 2005: introdução).

Conforme as situações, a representação é activada de modo mais normativo ou funcional; podem ser activados elementos mais, ou menos, carregados afectivamente.

Uma situação intensamente carregada do ponto de vista emocional, vivida pelo grupo, pode, segundo Campos e Roquette (2003) produzir alterações na estrutura da representação.

Para a perspectiva estruturalista do estudo das representações (Moliner, 1996; Rouquette & Rateau, 1998) a dimensão afectiva é importante na medida que influencia, às vezes organiza ou determina cognições ou comportamentos avaliativos.

A partir do momento em que os indivíduos produzem uma avaliação do objecto de representação, ou de alguns de seus aspectos, podemos afirmar que uma dimensão afectiva é activada.

O estudo de Campos (1998) sobre “As representações sociais de meninos de rua” é identificado por Campos e Roquette (2003) demonstra como a proximidade do objecto e diferenças estruturais correspondem a uma primeira aproximação exploratória das relações possíveis existentes entre a estrutura de uma representação (e, em especial, em relação ao núcleo central) e a carga afectiva da qual os elementos da representação são objecto.

Face aos resultados obtidos no nosso estudo podemos colocar a hipótese de que a dimensão afectiva tem uma relação que não é aleatória com o núcleo central.

Isto significa que o núcleo central assegura a sua função organizadora e estruturante, também em relação à dimensão afectiva.

Deste modo, podemos deduzir que o núcleo central de uma representação organiza e determina a participação estrutural das cognições afectivamente carregadas através de relações de significação.

A necessidade de uma concertação multiparticipada entre os diferentes actores da prática pedagógica é indispensável para que se “conheçam melhor e apreciem de forma mais realista as representações da formação e os interesses avançados por cada um” (Lessard, s/d: 123).

Considerando estes actores como um grupo de trabalho, surge como inerente à sua vida organizacional o “conflito”.

Tendo este grupo uma tarefa, a formação inicial de professores, podem surgir conflitos de tarefa vs. conflitos afectivos.

O conflito é um fenómeno inevitável na vida de uma organização pois resulta das relações entre indivíduos de um mesmo grupo, entre grupos, entre os diferentes níveis organizacionais, e até entre organizações.

Segundo (Deutsch, 2003) todos os aspectos da vida organizacional que impliquem interacção e coordenação de esforços constituem uma fonte potencial de conflito.

O conflito, sendo inerente à vida de uma organização ou grupo, não se pode traduzir apenas como algo negativo, este pode impulsionar a inovação e a criatividade dos comportamentos, atitudes e pode constituir um processo decisivo no desenvolvimento dos grupos/equipas de trabalho.

No entanto, neste contexto, o conflito parece surgir como resultado do grau de incerteza da tarefa, das estratégias de abordagem utilizadas na sua gestão, do grau de confiança existente entre os membros do grupo, da diferença etária e funcional do grupo e, consequentemente, da heterogeneidade de valores.

Por outro lado, são as instituições de formação que concedem a titularização académica, o grau profissional e a classificação final.

Esta classificação final é a nota de acesso aos concursos públicos, sendo que a nota alcançada na prática tem uma forte influência na média final de curso. “Tem, evidentemente, uma ligação inextricável com a problemática da avaliação e subsequente certificação profissional” (Formosinho, 2009:112).

Deste modo parece ser natural que o elemento “nota” surja associado a “relações pessoais”, “conflitos” e até “imitação”.

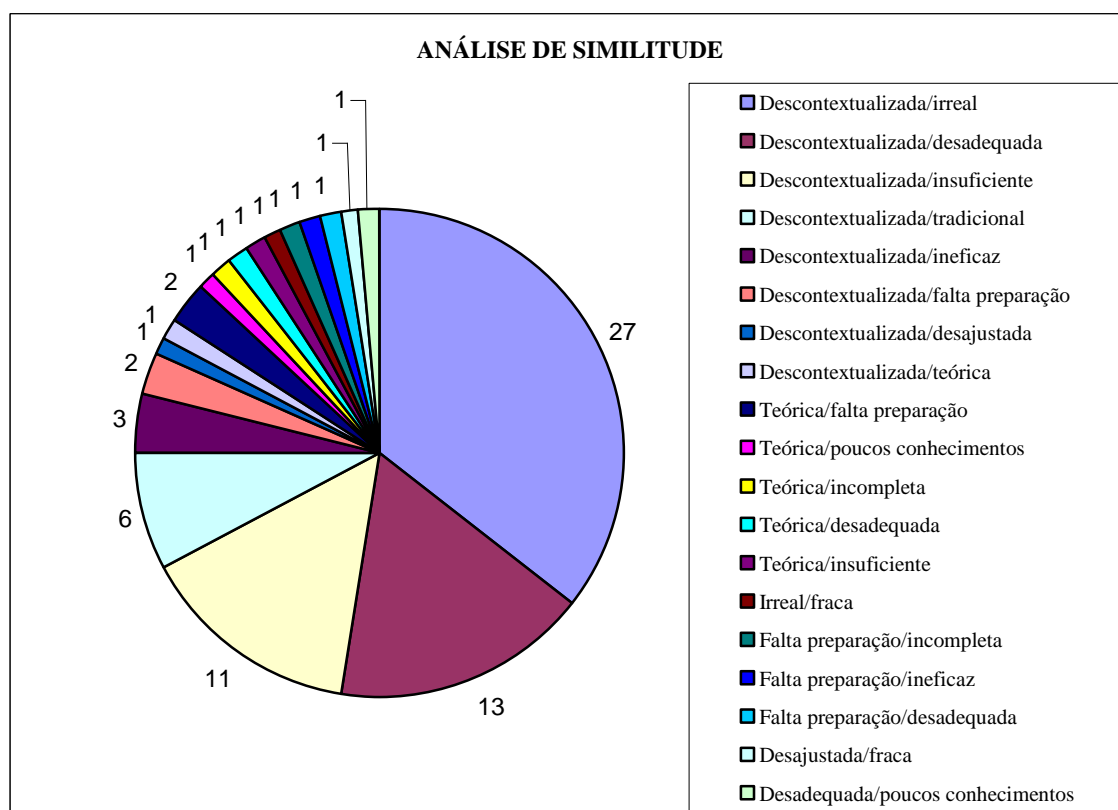
O Quadro XVI apresenta a matriz de similitude, na situação de substituição.

Quadro XVI - Matriz de Similitude em contexto de substituição

ANALYSE DE SIMILITUDE SIMIRAM											
Reunion des Arbres Localement Maximaux											
traitement du fichier : C:\Documents and Settings\Administrator\My Documents\evocacasubst											
março nombre de sujets : 31											
type de donnees : 01 MATRICE DE RELATION / INDICE DE FREQUENCE											
Resultats de l'analyse du fichier C:\Documents and Settings\Administrator\My											
Documents\evocacasubst março.SIM											
MATRICE DE SIMILITUDE											
* desc* irre* insu* desa* trad* teor* inef* falt* pouc* inco* inut*											

desc*	0*										
irre*	27	0*									
insu*	11	7	0*								
desa*	13	8	4	0*							
trad*	6	1	2	3	0*						
teor*	1	0	1	1	0	0*					
inef*	3	1	1	0	0	0	0*				
falt*	1	0	0	1	0	2	1	0*			
pouc*	0	0	0	1	0	1	0	0	0*		
inco*	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0*	
inut*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0*
ARETES DE L'ARBRE											
descontextualizada	*	irreal	*	1	27						
descontextualizada	*	desadequada	*	2	13						
descontextualizada	*	insuficiente	*	3	11						
descontextualizada	*	tradicional	*	6	6						
descontextualizada	*	ineficaz	*	8	3						
teorica	*	falta preparação	*	11	2						
descontextualizada	*	falta preparação	*	12	1						
irreal	*	fraca	*	13	1						
descontextualizada	*	desajustada	*	14	1						
falta preparação	*	incompleta	*	15	1						
desajustada	*	fraca	*	16	1						
desadequada	*	poucos conhecimentos	*	17	1						
ineficaz	*	falta preparação	*	18	1						
descontextualizada	*	teorica	*	19	1						
teorica	*	poucos conhecimentos	*	21	1						
teorica	*	incompleta	*	22	1						
desadequada	*	teorica	*	24	1						
insuficiente	*	teorica	*	25	1						
desadequada	*	falta preparação	*	27	1						

Gráfico 10 – Resultados da análise de similitude (Contexto de substituição)



Os procedimentos foram os mesmos da análise das evocações hierarquizadas. No Quadro XVI e no Gráfico 10 podemos observar, por exemplo, que os elementos “descontextualizada” e “irreal” foram associados vinte sete vezes o que se destaca das outras associações. No entanto nas associações colocadas em 2º, 3º e 4º lugar surge sempre o elemento “descontextualizada” associado a outros elementos.

Os termos “descontextualizada”, “desadequada” e “falta de preparação” foram os elementos que no quadro de quatro casas, surgiram como elementos que possivelmente podem constituir o elemento central da representação social sobre a formação inicial, em situação de substituição.

O elemento “descontextualizada” surge associado a “irreal” (27 vezes), “desadequada” (13 vezes), “insuficiente” (11 vezes), “tradicional” (6 vezes) e “ineficaz” (3 vezes).

Estes dois discursos apresentados, em situação normativa normal e em situação de normativa de substituição, revelam perspectivas diferentes dos cooperantes sobre a formação inicial.

A diferença mais óbvia diz respeito à atenção dada às relações pessoais na situação normal, que já não surge na técnica de substituição, e na situação de substituição é feita uma avaliação da formação. Esta diferença indicia por, si só, a expressão de concepções diferentes da formação inicial.

É evidente que estas concepções diferenciadas, tal como já afirmámos, são influenciadas pela técnica de recolha dos dados.

Na técnica de substituição foi dada ao cooperante a possibilidade de manter uma certa distância e reduzir o seu envolvimento e deste modo foi possível que expressasse as suas próprias ideias indesejáveis e até contra-normativas.

É neste sentido que Abric (2003b) propõe a existência de uma zona muda da representação que se traduz pela verbalização na situação de substituição. De facto, “a gestão centralizada a nível da instituição de formação da formação representa a este respeito um pesado handicap” (Perrenoud, s/d:175).

Neste contexto, não podemos estranhar o choque que existe entre o modo como formadores da instituição de formação e cooperantes perspectivam as questões da formação (Simões, 1996:127).

A formação inicial torna-se, deste modo, num objecto de representação sensível, fortemente influenciado por valores e normas sociais. Considerar a formação inicial como “descontextualizada”, “irreal”, “insuficiente”, “tradicional” e “ineficaz”, pode não ter acontecido em situação normal, uma vez que ao expressarem esta opinião, neste contexto, “poderiam pôr em questão os valores morais ou as normas valorizadas pelo grupo” (Guimelli e Deschamps, 2000).

Tal como Abric (2003) afirma a zona muda não se caracteriza por processos inconscientes da representação, ela faz parte da consciência dos cooperantes, contudo podem

não ser expressos porque não o desejam fazer publica e explicitamente, tanto mais que eles próprios são elementos que participam neste tipo de formação há já alguns anos.

Neste sentido vimos confirmada a hipótese da existência de uma zona muda ou mascarada nas representações sociais dos cooperantes sobre a formação inicial.

A hipótese sobre a existência de uma zona muda nesta pesquisa é corroborada, pela avaliação realizada pelos cooperantes nos termos evocados, presentes na zona do núcleo central das duas situações normativas. Os resultados destes procedimentos mostraram que a maior parte dos cooperantes expressou a consciência de uma formação que pouco tem a ver com a realidade.

Isto é com a possibilidade da existência de uma modulação ou racionalização das respostas para gerar uma imagem positiva de si.

De certa forma, estes resultados podem revelar o efeito da adaptação dos discursos às normas sociais vigentes de modo que quando os cooperantes falam por si, tenderão a não demonstrar as representações "mal vistas", condenáveis pelos grupos de referência.

Pensamos ainda que a partilha de valores profissionais entre a investigadora, que se apresentou como professora do 1º ciclo, e conhecida pelos pares como tendo sido professora cooperante e supervisora, logo vinculada com uma instituição de ensino superior que valoriza o ensino e a pesquisa, possa ter contribuído para a ocorrência de um efeito de zona muda na representação social estudada, como afirma Abric (2003), com base em resultados do estudo sobre a representação social de magrebinos, em França.

Acreditamos, então, que as prováveis pressões sociais exercidas pelo que afirmámos, sobre os sujeitos da pesquisa possam ter sido minoradas com a diminuição da implicação destes, propiciada pela técnica de substituição, conforme sugere Abric (2003).

Podemos colocar a hipótese da actuação da "zona muda nas representações", embora nos fique a dúvida de que se as variações nas respostas, na condição de substituição, não revelarão apenas uma "transparência das representações", isto é, um conhecimento pelos sujeitos dos estereótipos de outros grupos pelos quais falam, os professores em geral.

A transparência consiste no conhecimento que um grupo tem das representações de outro grupo pelo mesmo objecto.

Neste caso, interrogamo-nos se as respostas dos cooperantes ao falar pelos colegas não cooperantes não revelarão necessariamente os aspectos "escondidos" ou "condenáveis" das representações que não poderiam ser ditas livremente pelos próprios sujeitos, como "projectação", mas apenas o conhecimento que têm das representações ou estereótipos de outros professores.

Flament e Rouquette (2003) evidenciam o fenómeno da transparência quando sugerem a investigação das relações (de semelhança, de oposição, ou de coordenação) entre as representações de um mesmo objecto social de dois grupos susceptíveis de se comunicarem ou de interagirem a respeito do objecto representado.

Sendo as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas em que nem todos os professores são cooperantes, há necessariamente comunicação e até interacção com a prática pedagógica. Tecem-se comentários, discutem-se as práticas dos formandos, etc.

Desta forma, quando os cooperantes falam pelos professores em geral podem não estar a projectar as suas próprias representações condenáveis, mas a falar do que conhecem das representações de outros colegas com os quais convivem.

Por outro lado, quando na situação de substituição, os cooperantes falam pelos outros professores em geral, até que ponto podem estar a falar por si mesmos, uma vez que também eles pertencem ao grupo dos professores em geral. Assim as representações que surgem com a técnica de substituição também não são as suas?

As transformações ou adaptações das representações que surgiram, neste estudo, podem ser explicadas como projecções de representações verdadeiras na voz de outro, como sugerem os estudos de Abric (2003), Guimelli e Deschamps (2000), Deschamps e Guimelli (2004).

Podem também, representar "transparências de representações", nas quais os sujeitos apenas revelam o conhecimento que têm das representações de outros grupos, tal como explicam Flament e Rouquette (2003). Pode ainda significar o fenómeno da influência social, tal como foi sugerido por Mugny e all. (2001, citado por Menin, 2006), no qual as mudanças

de representação podem ocorrer em função das diferentes relações que estabelecem com uma fonte de influência, seja esta qual for.

Em todos estes casos a presença das normas sociais é actuante. Seja por projecção, por transparência ou por adequação a uma fonte de influência, nas situações de representações de um grupo por outro se pode inferir a presença de normas que parecem orientar quais seriam as representações mais adequadas, desejáveis em cada situação e que podem produzir modificações, mesmo centrais, nas representações.

Deste modo, o estudo da zona muda coloca um desafio metodológico à teoria das representações sociais que se refere ao modo como as representações sociais são recolhidas.

Como afirmam Deschamps e Guimelli (2003), o modo de recolha pode interferir na forma como as representações aparecem. Assim, é preciso pensar na necessidade de uma maior diversidade nas técnicas de investigação das representações sociais.

5.1.7 Transformar as representações?

Querer transformar práticas, neste caso na formação inicial de professores, significa transformar as representações que as orientam.

No entanto, para se falar de transformações das representações, é necessário reflectir sobre a reversibilidade da situação (Flament, 2001).

Segundo este autor, os indivíduos envolvidos numa nova situação e desempenhando determinadas práticas, podem considerar esta situação como irreversível, sendo o retorno às práticas anteriores impossível. Ou podem considerar essa situação como reversível, sendo, neste caso, o retorno às práticas anteriores possível, sendo a situação actual considerada como temporária.

Dependendo da percepção da situação pelos sujeitos (reversível ou irreversível), as transformações das representações serão diferentes.

Se a situação é percebida como reversível, as novas práticas desencadeiam mudanças através de novos elementos que se integram nos elementos periféricos e o núcleo central mantém-se estável, sendo uma modificação superficial da representação.

No entanto, se a situação é percebida como irreversível, as novas práticas, contraditórias com a situação anterior, desencadearão uma mudança significativa nas representações, podendo ocorrer três tipos de transformação (Abric, 2000):

1) Transformação resistente – quando o sistema periférico pode gerir as práticas novas e contraditórias através de mecanismos de defesa como a interpretação e a justificação e referências a normas externas à representação.

Neste caso, a transformação da representação caracterizar-se-á pelo aparecimento de esquemas estranhos no sistema periférico.

2) Transformação progressiva da representação - quando as práticas novas não são completamente contraditórias com o núcleo central.

Nesse caso, a transformação da representação dá-se sem ruptura do núcleo central, uma vez que os esquemas activados pelas práticas novas se integram aos esquemas do núcleo central construindo uma nova representação.

3) Transformação brutal - quando o sistema periférico não pode gerir as novas práticas através dos mecanismos de defesa, uma vez que elas *atacam* directamente o significado central da representação e têm carácter irreversível.

Neste caso, há uma ruptura do núcleo central provocando uma transformação completa da representação.

A preocupação com a identidade profissional do professor e a natureza do trabalho docente têm sido objecto de inúmeros estudos nos últimos anos.

A preocupação com a identidade profissional do professor e a natureza do trabalho docente têm sido objecto de inúmeros estudos nos últimos anos (Day, 2001; Pacheco, 2000; Formosinho, Júlia, 2009; Formosinho, João, 2009; Niza, 2009; Nóvoa 1999; Sacristán, 1999; Perrenoud, 2002; Altet, 2000).

Estes estudos procuram, por diferentes caminhos, redefinir o trabalho do professor com vista a proporcionar uma formação inicial capaz de capacitar o novo professor a enfrentar os desafios postos à escola na contemporaneidade.

E os desafios não são poucos.

O mundo contemporâneo marcado por rápidas e profundas transformações decorrentes da globalização exigem que se seja capaz de lidar com as novas exigências de qualificação do professor.

A crise da ética, o esvaziamento das funções tradicionais da família, os cada vez mais fugazes laços de solidariedade, a incerteza quanto ao futuro e a violência presente no quotidiano, as novas tecnologias de informação e comunicação constituem desafios da cultura contemporânea, propiciando aos alunos novas formas de conhecer e de se relacionar, as quais, se por um lado abrem novas perspectivas à educação, por outro exigem uma nova formação de professores.

No entanto, estes desafios encontram um professor fragilizado pelo desprestígio da profissão e pela crescente precariedade de trabalho. Tardif e Lessard (2006) associam este processo à massificação do ensino que, na América do Norte e nos países europeus, se inicia após a segunda guerra mundial.

Esses autores afirmam que a organização escolar tem sido historicamente concebida, tanto na sua forma como no conteúdo, em estreita relação com os modelos organizacionais do trabalho produtivo e a normalização das condutas que sustentam a racionalização das sociedades modernas.

Assim, à medida que a escola se vai abrindo a um número cada vez maior e mais diversificado de alunos vão sendo introduzidos mecanismos burocráticos de padronização e controlo do trabalho do professor, assentes em modelos de gestão e normas de execução utilizados nas empresas.

Estes autores sustentam que, por desconhecerem as especificidades do trabalho docente, esses mecanismos, longe de profissionalizarem o ensino, levam à proletarização do trabalho do professor, transformando-o num mero executor de decisões tomadas noutras instâncias.

Estes desafios colocam em causa as funções tradicionais da escola e do papel do professor.

Urge uma formação inicial de professores capaz de lidar com as exigências da realidade contemporânea de forma crítica e de acordo com os ideais democráticos de formação dos alunos para o exercício da cidadania e inserção digna no mundo do trabalho.

Estas mudanças implicam saber em que medida estão presentes na formação inicial dos professores e nos que são responsáveis pela mesma.

Perrenoud (1999), afirma que a realidade educativa não se transforma apenas pela adopção de boas ideias, mas sim pela mudança das representações, atitudes, valores e da própria identidade dos actores.

Para Guimelli (1994), a possibilidade de mudança de uma representação social sobre um determinado objecto, está directamente relacionada com o significado que as novas interpretações sobre esse mesmo objecto tenham para determinado grupo.

Ou seja, um grupo só vai sentir a necessidade de "reconstruir" a representação sobre determinado objecto, quando percebe que, se não o fizer, perderá o "controlo" da situação, possibilitando o surgimento de novos eventos susceptíveis de ameaçar sua organização actual, colocando em risco a identidade e a coesão entre seus membros.

Neste caso, obrigado pelas circunstâncias, o grupo vai, progressivamente, "adaptando" novas práticas às anteriores.

Isto não significa que o núcleo central da representação sobre o referido objecto seja, necessariamente, transformado.

Segundo Guimelli, isso vai depender do grau de contradição que essas novas práticas estejam em relação às práticas antigas do indivíduo e/ou grupo, bem como da forma como as mudanças ocorridas são percebidas pelos sujeitos.

Neste sentido, o conhecimento das representações sociais do professor cooperante, como um conjunto organizado de julgamentos, atitudes e informações elaborados sobre um objecto social com o objectivo de orientar e justificar práticas, assume uma elevada relevância para orientar políticas e acções na formação inicial dos professores.

Não é desprezível considerar o facto de a representação de "formação inicial", ancorada em vários elementos do que falta ser, do que falta fazer, funcionar como negação sempre presente, do não reconhecimento de acções importantes para a melhoria das condições dessa formação.

Ela consolida uma visão de contínuo isolamento do trabalho dos cooperantes, o que se repercute em atitudes e comportamentos dos mesmos.

Com uma representação cristalizada, é como se nada, nunca, pudesse ser mudado, o que gera uma atmosfera pouco receptiva a alterações e inovações, mesmo que consideradas interessantes e necessárias.

Por isso, o empenho para mudar esta cultura é condição necessária para se ter uma participação mais consciente e crítica, e não apenas reagente e destrutiva.

É preciso mobilizar, fazer acreditar, envolver, haver uma participação efectiva na formação dada na instituição, criando condições para uma crítica ancorada em maior objectividade e não no senso-comum.

A falta de comunicação entre instituição de formação e escolas tem um papel deletério e, por essa razão, é imperativo criar caminhos de comunicação mais transparentes, mais ágeis, mais expostos, para inverter este quadro negativo da formação inicial.

A acção dos cooperantes é necessariamente condicionada por esta imagem negativa, gerando modos pouco eficazes de lidar com os problemas reais da formação e que se reflectem na preparação dos futuros professores.

No nosso estudo obtivemos, por meio dos procedimentos de evocação hierarquizada em situação normal e em contexto de substituição, duas produções idênticas, que se podem traduzir por uma formação inicial assente nas “relações pessoais” que viabilizam uma prática pedagógica consequente de “uma formação teórica descontextualizada e desadequada”, que se traduz na revelação de “uma falta de preparação do formando”.

Com a tentativa de "penetrar" no núcleo central, pensámos poder tirar conclusões mais valiosas e menos fragmentadas do que aquelas que se conseguem quando se limitam a associar palavras.

No caso de evocação hierarquizada em situação normal, o elemento que surgiu foi “relações pessoais”.

Neste caso, compreende-se que o significado e o sentido da prática na formação inicial estão associados a uma conotação de valores, da realização de si e do reconhecimento social.

No caso da evocação hierarquizada em contexto de substituição encontramos o núcleo central constituído por “desadequada”, “descontextualizada” e “falta de preparação”. Trata-se de conteúdos que indicam uma representação sobre a formação vinculada a valores pessoais e sociais.

Constituído essencialmente por aspectos negativos, talvez determinados pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o contexto ideológico do grupo de cooperantes, o núcleo central parece deixar transparecer um conteúdo que representa a formação inicial de forma negativa.

Depois de termos identificado quais poderiam ser as representações sociais dos cooperantes tentámos perceber o que permite aos cooperantes, enquanto grupo construir um saber comum, partilhado sobre o objecto “formação inicial”.

Como já vimos, quando um conjunto de explicações, de crenças e ideias, elaboradas a partir de modelos culturais e sociais que constituem quadros de compreensão e interpretação do real e são aceites e partilhadas por uma dada sociedade ou grupo de indivíduos estamos perante as designadas representações sociais.

Estas são, consideradas no seu sentido mais amplo, como pensamento social, são imprescindíveis nas relações humanas, uma vez que dão uma explicação, um sentido à realidade (função de saber).

Além disso, ao funcionarem como reguladoras e orientadoras do comportamento (função de orientação) permitem aos indivíduos comunicarem e compreenderem-se.

As representações sociais são características de uma determinada época e contexto histórico. Ou seja, possuem uma dimensão histórica, social e cultural, com ligações à linguagem, em universos ideológicos, simbólicos e do “imaginário social” com um papel orientador das nossas condutas e das nossas práticas sociais.

Os grupos sociais possuem regras, ideias e elaboram informações próprias ao longo da sua história, resultantes das diferentes relações que estabelecem.

É neste processo que as suas identidades se constroem dando-lhes especificidade.

Se os cooperantes já possuem o seu manual de normas e procedimentos, ou se as regras que regem o seu sistema interno são impostas de maneira formal ou informal para serem cumpridas, é difícil aos novos cooperantes não se enquadrarem nesses procedimentos.

Então, dependendo das representações sociais do grupo, ocorre uma determinada imposição sobre os cooperantes.

Torna-se, deste modo, provável que tenham dificuldade em encontrar meios para mudar algo dentro da organização, mesmo que seja comprovada uma determinada falha nos processos.

É pois, o poder das ideias que explica porque é que as representações sociais podem ser prescritivas, e como nós nos controlamos uns aos outros, através do que pensamos ser o melhor e o passamos aos outros sem qualquer outra opção.

Assim, as representações que temos de algo, não estão, apenas, directamente associadas à nossa maneira de pensar.

As nossas práticas quotidianas são determinadas pelas representações sociais e simultaneamente as representações sociais são determinadas pelas nossas práticas no quotidiano.

Existe, pois, uma capacidade de se influenciarem mutuamente. Assim, as representações sociais e acção são fases de um mesmo processo de compreensão e inserção no mundo social e relacional.

Daí conferir-se importância ao facto de se analisar as representações sociais, quando se pretende conhecer um grupo social específico e entender o porquê do seu modo de agir com diferentes interlocutores.

5.1.8 Os processos de objectivação e ancoragem como elementos controladores da transformação das representações sociais

Quando confrontados com uma questão do quotidiano, é possível receber dos indivíduos dados que vão para além de meras opiniões, mas que fazem parte de um conhecimento consensual, o senso comum, base dos processos de comunicação e interacção quotidianas.

Na teoria das representações sociais a captação do senso comum é de extrema importância, porque é com base na sua utilização que os grupos sociais vão construir uma definição da realidade e da sua situação.

A construção ou transformação do conhecimento social em representação, tal como já identificámos, dá-se em duas etapas ou processos simultâneos que ocorrem em paralelo e em contexto. São a objectivação e a ancoragem.

A objectivação enquanto processo de simplificação ou transformação de uma ideia, de um conceito, ou de uma opinião em algo concreto que faz parte da realidade, perde muita informação resultante de conflitos de ideias, crenças, valores, culturas que o sujeito utiliza para avaliar e apropriar-se do objecto.

O objecto não é, assim, apreendido na sua total complexidade.

No entanto, esta riqueza informativa que se perde durante o processo beneficia a compreensão.

A objectivação da visão sobre a formação inicial, que conseguimos obter neste trabalho, pode cristalizar-se a partir de um processo figurativo e social e passar a constituir o núcleo central da representação, seguidamente evocada, concretizada e disseminada como se fosse o real daqueles que a expressam.

Sendo no âmbito do núcleo central que as representações sociais se cristalizam, solidificam e estabilizam, a partir da vinculação de ideias, de mensagens de homogeneização, e sendo, basicamente, resistentes à mudança, torna-se difícil vislumbrar uma modificação nas atitudes e práticas dos cooperantes.

Outro elemento primordial para o entendimento das representações sociais é a ancoragem (o sistema periférico).

A ancoragem tem um papel fundamental no estudo das representações sociais e no desenvolvimento da consciência, uma vez que se constitui na parte operacional do núcleo central e na sua concretização, mediante a apropriação individual e personalizada por parte dos diferentes indivíduos que constituem os grupos sociais.

A ancoragem consiste no processo de integração do objecto representado num sistema de pensamento social preexistente, funcionando por isso como um filtro cognitivo, uma vez que as novas representações são interpretadas segundo os quadros de representação pré-existent.

Durante a ancoragem ocorre a assimilação das imagens criadas pela objectivação, sendo que estas se integram em categorias (daí que a representação social seja uma manifestação dos fenómenos da categorização) que o sujeito possui fruto das experiências anteriores.

Por outro lado é a ancoragem que permite a concretização do núcleo central em termos ancorados na realidade, imediatamente compreensíveis e transmissíveis regulando a adaptação da representação às transformações do contexto, integrando novos elementos ou modificando outros em função de situações concretas com as quais o grupo é confrontado.

A ancoragem refere-se à inserção orgânica do que é estranho no pensamento já constituído. Ou seja, ancoramos o desconhecido em representações já existentes.

É este processo que permite que o objecto social seja nomeado e classificado de acordo com a rede de categorias da sociedade.

Enquanto processo que se segue à objectivação, a ancoragem representa a função social das representações, nomeadamente permite compreender a forma como os elementos representados contribuem para exprimir e constituir as relações sociais (Moscovici, 1961).

A ancoragem serve a instrumentalização do saber conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e a gestão do quotidiano.

É a ancoragem que dá um certo conforto ao indivíduo na aceitação do que lhe é estranho, diferente.

Descodificar o “novo”, o “ameaçador” é uma acção básica do indivíduo perante algo de “estranho”.

Neste processo é importante ter em conta as interacções, as relações sociais que o indivíduo desenvolve no grupo e da própria posição individual que o indivíduo detém no grupo em que está inserido.

É o processo de ancoragem que permite a articulação das três principais funções da representação, a função de orientação das condutas e a orientação das relações e comunicações sociais, a função de interpretação da realidade, bem como a função cognitiva de integração da novidade

Deste modo as representações sociais, através da objectivação e ancoragem, permitem a construção de um sistema ou sistemas de crenças valores, conhecimentos, imagens, códigos e práticas que facilitam ao individuo ou grupo apropriar-se, compreender o que o rodeia, permitindo a comunicação e interacção entre os membros de uma comunidade ou grupo.

Não se constroem representações sociais sobre o que não se relaciona ou do que se tem pouco conhecimento.

A formação inicial de professores, dadas as suas características relacionais e de aprendizagem, consubstanciam um universo próprio de representações sociais, na qual conta a experiência individual, de grupo e colectiva do indivíduo, assim como a sua inserção e estratificação social, juntamente com as atitudes, expectativas e motivações dos diferentes grupos sociais que nela participam.

Os cooperantes são sujeitos activos no nosso objecto de estudo e, principalmente, produtores de uma lógica de pensamento própria.

São actores num grupo social dinâmico, no qual têm capacidade de intervenção e estão aptos a olhar e analisar essa mesma ordem social.

Os resultados que obtivemos permitem-nos verificar a existência, ainda que implícita, de processos de ancoragem, inter-relacionados com processos de objectivação nas representações sociais sobre a formação inicial.

Os processos de ancoragem, sendo dirigidos internamente, evidenciaram associações das representações da formação a modalidades do pensar, do saber, do sentir, das experiências vividas e da cultura dos cooperantes.

Recorrendo a processos de objectivação, dirigidos externamente, os cooperantes apresentaram diferentes pensamentos ou ideias, expressaram sentimentos e emoções e referenciaram práticas ligadas à formação inicial de professores.

É com o processo de objectivação que os professores cooperantes adquirem novos dados para o seu conjunto de ideias e informações sobre a realidade da formação inicial.

Todos os dados, novos e antigos, são assimilados numa teoria consensual, para auxiliar a explicação das relações dos indivíduos dentro e fora do grupo.

A ancoragem vai dar, àquilo que é estranho aos cooperantes, uma ligação à representação social já existente composta pelos dados conhecidos, fazendo uma correlação, procurando semelhanças e efectuando uma classificação hierarquizada.

Procuram referências para o desconhecido num repertório já familiar, realizando comparações necessárias ao processo de compreensão, por meio de classificações e parâmetros internos de comparação.

A partir da ancoragem os cooperantes vão agir e atribuir significado à sua acção, de modo coerente com a sua história e com o conjunto de conhecimentos que possuem.

Pelos resultados percebe-se que o conceito de formação inicial parece ancorar numa relação de poder, em que a falta de comunicação entre escolas e instituições de formação, funciona como uma forma de domínio.

A análise dos dados permitiu verificar que a ideia de “uma má formação inicial e afastada da realidade” perpassa o discurso dos cooperantes, podendo constituir o núcleo figurativo da representação social construída sobre a formação inicial.

Quanto ao processo de objectivação, há indícios da construção de uma imagem da formação inicial negativa e sentida como um processo dinâmico de tensões e alianças, acções e reacções, numa perspectiva tradicional da profissão.

Esta integração da formação inicial em categorias estabelecidas e o recurso ao uso de estereótipos indicam a ancoragem da ideia de formação inicial em realidades preexistentes, numa rede de representações que o cooperante já construiu e que circulam na sociedade.

As considerações éticas sobre a formação inicial, como a "boa" e a "má" formação, são um exemplo do processo de ancoragem.

As simplificações, as reduções e as transformações (algumas ingénuas, outras muito mais elaboradas) realizadas na apropriação da formação inicial, enquanto objecto de representação social, caracterizam o processo de objectivação.

A restrição da formação como “mera aplicação de conhecimentos” ou a idealização da formação inicial como “um processo inovador da prática profissional” são exemplos desse processo.

Os cooperantes como vimos, parecem recusar esta oposição, mas insistem na defesa de uma formação coordenada e colaborativa, o que mostra que estão bem conscientes da distância entre esses dois tipos de formação.

Uma “formação má” surge como factor prevalecente, uma vez que, para os cooperantes, o processo formativo é marcado pela desvalorização do conhecimento prático e valorização e sistematização da teoria.

Os cooperantes identificam, ainda, uma concepção conservadora da formação inicial e acreditam na necessidade de mudança.

Os dados mostram que uma “formação distante da realidade” se mantém presente, sendo algo já familiar, caracterizando o processo de ancoragem.

Se o saber do cooperante sobre a formação inicial é negativo, é este que lhe serve para a gestão do seu trabalho enquanto cooperante.

No entanto, nesta análise é importante não esquecer que as representações sociais não são entidades isoladas, fenómenos em si, mas que evoluem em diferentes contextos sociais.

Elas surgem sobre uma base simbólica de valores profundos já instalada ou de representações pré-existentes.

Deste modo uma representação pode ser partilhada pelos elementos de um grupo sem, no entanto, ter sido produzida pelo mesmo.

Outras representações resultam da circulação da informação e ideias de entre elementos de grupos que estão mais ou menos próximos.

É isto que pode suceder na visão negativa dos cooperantes.

Pode ser resultado de representações pré-existentes, ao longo dos tempos, sobre os professores primários e a sua formação inferior em relação aos outros ciclos de ensino, e consequentemente, resultado da circulação da informação e ideias entre os professores.

Com a utilização da Teoria do Núcleo Central, foi possível perceber as imagens e sentidos na relação das actividades de formação e as representações dos cooperantes.

Além disso, foi percebida a relação entre instituição de formação e escolas. As representações (imagens e sentidos) percebidas sugerem um conjunto de reacções positivas, com vistas à transformação da formação inicial.

No entanto, os elementos do sistema periférico, que surgiram nos dois contextos, parecem gerir as práticas contraditórias através de mecanismos de defesa como a interpretação e a justificação e referências a causas exteriores ao grupo.

Daí, e sem querer fazer futurismo, afigura-se-nos uma transformação resistente sobre a formação inicial de professores.

Esperamos que os resultados deste estudo sejam relevantes para o aprimoramento dos objectivos da formação inicial, assim como o seu funcionamento, pois trazem reflexões importantes para o decisivo processo de melhoria da prática docente.

5.2. Caracterização, pelos cooperantes, dos modelos de formação inicial e supervisão subjacentes ao currículo da formação inicial

Para garantir a validade quer da análise estruturada, quer da identificação dos elementos centrais foi utilizado o Teste de Reconhecimento do Objecto (Abric, 2003:73).

Para a análise estatística dos dados deste teste foi usado o programa SPSS. Serão abordados os aspectos da prática pedagógica, com a análise das respostas relativas à percepção dos cooperantes sobre a formação inicial, através dos aspectos positivos e negativos identificados. Dos resultados obtidos, apenas serão objecto de reflexão, os mais significativos, isto é os que foram referidos por maior número de cooperantes.

Foi apresentada uma lista de treze itens colocados aleatoriamente. Cada cooperante deveria indicar relativamente a cada item se, do seu ponto de vista e tal como a conhece, este "caracteriza", "talvez caracterize ou "não caracteriza" a formação inicial.

Quadro XVII – Resultados do Teste de Reconhecimento do Objecto

	Caracteriza	Talvez caracterize	Não caracteriza
Qualidade depende da formação teórica	16,1%	44,1%	39,8%
Concepção baseada na reflexão, colaboração e partilha	22,6%	15,1%	62,4%
Fomenta a inovação e a mudança	14%	14%	72%
Fomenta dinâmicas pedagógicas novas	15,1%	14%	71%
Prepara professores reflexivos	15,1%	11,8%	73,1%
Prepara para a autonomia profissional	4,3%	28%	67,7%
Concepção curricular rígida, pautada pelo ritmo dos manuais	35,5%	51,6%	12,9%
Integra as diferentes dimensões do quotidiano da profissão	4,3%	28%	67,7%
Prepara para a complexidade e imprevisibilidade da acção educativa	4,3%	15,1%	80,6%
Existe ligação entre a formação teórica e a prática	11,8%	15,1%	73,1%
Confirma e reforça o que os formandos trazem sobre a formação	14%	44,1%	41,9%
Depende, essencialmente, da qualidade dos cooperantes	32,3%	54,8%	12,9%
Depende, essencialmente, da qualidade dos supervisores	45,2%	41,9%	12,9%

Dos dados obtidos 35,5% dos professores cooperantes consideram que o que caracteriza a Formação Inicial é uma “Concepção curricular rígida, pautada pelos manuais escolares”, considerando 45,2% que “Depende essencialmente da qualidade dos supervisores” e 32,3% que “Depende essencialmente da qualidade dos cooperantes”.

Por outro lado, as afirmações “Prepara para a complexidade e imprevisibilidade da acção educativa” (80,6%), “Existe ligação entre a formação teórica e a prática” (73,1%) “Prepara professores reflexivos” (73,1%), “Fomenta a inovação e mudança” (72%) e “Fomenta dinâmicas pedagógicas novas” (71%) são, as que na opinião dos professores cooperantes, não caracterizam a Formação Inicial (Q.3).

5.2.1. Falta de ligação entre a prática e a teoria

A partir dos anos 70 a União Europeia torna toda a formação de professores de nível superior. A formação dos educadores de infância e primeiro ciclo, em Portugal nos anos 80, passam, primeiro a bacharelato e mais tarde a licenciatura com a criação das Escolas Superiores de Educação. Este processo, segundo Formosinho “transformou a formação inicial de professores numa formação teórica e afastada das preocupações dos práticos do terreno” (2009:73). Parece estar, deste modo, afastado das componentes mais profissionalizantes da formação, isto é das preocupações mais pragmáticas da mesma. Também 73% dos professores cooperantes parecem corroborar, pela sua experiência, com esta afirmação, uma vez que estes indicaram que um dos aspectos menos característicos da formação inicial é “existe ligação entre a formação teórica e a prática”. Apenas 11% considera que existe uma preocupação, da parte da instituição em que haja uma ligação entre a parte teórica e a prática.

5.2.2. Concepção curricular rígida, pautada pelo ritmo dos manuais

A formação superior dos professores do 1º ciclo, trouxe vantagens, como a elevação do seu estatuto social, principalmente em relação aos professores dos outros ciclos de ensino, e a possibilidade de formar professores mais reflexivos, críticos e fundamentados, para uma

escola que se quer democrática, multicultural e inclusiva. Apesar de tendencialmente se poder considerar que as universidades terão tendência para uma maior *universitarização* da formação inicial dos professores do 1º ciclo, o que se verifica e é, em parte confirmado pelos dados obtidos, é que algumas Escolas Superiores de Educação também manifestam essa tendência ao priorizarem a produção de conhecimento abstracto e basearem a formação num modelo disciplinar. Inscreve-se deste modo, no modelo tradicional, que segundo Zeichener (1983), mantém a separação entre teoria e prática, com um currículo normativo e orientado por disciplinas, o que se traduz no entendimento dos professores como meros consumidores de conhecimento e não como sujeitos capazes de gerar conhecimento e valorizar o conhecimento desenvolvido por outros. É necessário adoptar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e do desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e da reflexão dos próprios professores” (Garcia, 1999:30). Segundo este autor, é também necessário integrar a formação de professores “em processos de mudança, de inovação e desenvolvimento curricular”. Uma formação de professores orientada para a indagação que pode facilitar uma prática em que o professor adopte uma atitude reflexiva face ao seu trabalho e se implique em processos de questionamento, e que não é “concebida como uma actividade assimétrica, acrítica de aplicação de princípios teóricos” (Garcia, 1999:46).

Dos dados obtidos, 35,5% dos professores cooperantes consideram que o que caracteriza a Formação Inicial é uma “concepção curricular rígida, pautada pelos manuais escolares”, e 51,6% consideram que talvez caracterize. Apenas 12% dos cooperantes considera que a formação não tem uma concepção curricular rígida.

5.2.3 A formação inicial não fomenta a inovação e a mudança, nem prepara professores reflexivos

Estes, ao assinalarem, aspectos como “prepara para a complexidade e imprevisibilidade da acção educativa” (80,6%), “prepara professores reflexivos” (73,1%), “fomenta a inovação e mudança” (72%) e “fomenta dinâmicas pedagógicas novas” (71%) como aspectos que não

caracterizam a formação inicial (Q.1) reforçam a ideia de Garcia de que a formação é essencialmente concebida como uma *aplicação acrítica de princípios teóricos*.

5.2.4. A influência do papel do cooperante e do supervisor na formação inicial

Na prática pedagógica os principais intervenientes no processo formativo são o supervisor, considerado como o docente da instituição de formação que acompanha e orienta a prática pedagógica e o professor cooperante, ou seja, o professor titular da turma de crianças onde se desenrola a prática pedagógica.

Se observarmos qualquer instituição de formação de professores, veremos a variedade de pessoas que num momento ou outro são, ou foram, supervisores.

Tal como relativamente aos cooperantes, também não existe legislação sobre o perfil do supervisor.

Docentes do ensino superior, que fazem estes supervisores para conseguirem tornarem-se orientadores competentes?

Convictos da sua especialidade científica e domínio dos conteúdos das suas áreas, dificilmente conseguem alterar as suas práticas, muitas vezes ainda magistrais, no sentido da interdisciplinaridade, na construção de caminhos a partir de temas ou problemas, das análises de casos reais de modo a proporcionar uma formação integrada.

Não se pretende pôr em causa o trabalho desenvolvido por estes docentes, mas sim ouvir a opinião de quem trabalha com eles no terreno.

Segundo Garcia, foi desenvolvido um estudo para investigar sobre a difícil situação das práticas de ensino.

Entre outras foram identificadas “a inexistência de uma qualificação ou preparação específica para ser professor-coordenador das práticas e a inexistência de uma qualificação ou preparação específica para ser professor tutor” (1999:97).

Conscientes da importância do seu papel e da qualidade do seu trabalho, 32,3% dos cooperantes afirmam que a qualidade da formação inicial “depende essencialmente da

qualidade dos cooperantes, mas 45,2% consideram que ela que “depende essencialmente da qualidade dos supervisores”.

Apesar de ser reconhecido o carácter socializador das práticas pedagógicas e da influência que cooperante e supervisor podem exercer nessa socialização, as relações que se estabelecem entre formandos e cooperantes e formandos e supervisores são muito diferentes e dão azo a orientações distintas, segundo a personalidade de cada um, assim como o modo como é visto, por cada um dos elementos, o papel das práticas na formação e a aceitação mútua dos respectivos papéis.

Na maioria dos casos o papel do supervisor é “irrelevante e reduz-se a recordar e exigir o cumprimento dos requisitos burocráticos do programa da prática para atribuição da avaliação final.

Seja pelo desencanto de experiências anteriores, ou por desconsideração ao valor educativo da prática, ou pelo costume generalizado na instituição de formação, à qual o supervisor está academicamente ligado, a sua intervenção, geralmente, o é indiferente, ou burocrática ou reforçadora do sentido da experiência socializadora da prática” (Gómez, 1999:650).

Atendendo aos resultados obtidos que apresentámos, parece existir uma ligação estreita entre estes e os aspectos que se prendem com os conhecimentos adquiridos na prática diária do cooperante no exercício da profissão, quer enquanto docentes titulares de uma turma, quer enquanto professores cooperantes na formação inicial dos professores do 1º ciclo.

Será talvez uma imagem do futuro profissional que corresponde ao professor apenas como um indivíduo detentor de saber ou saberes e consequentemente um transmissor de saberes.

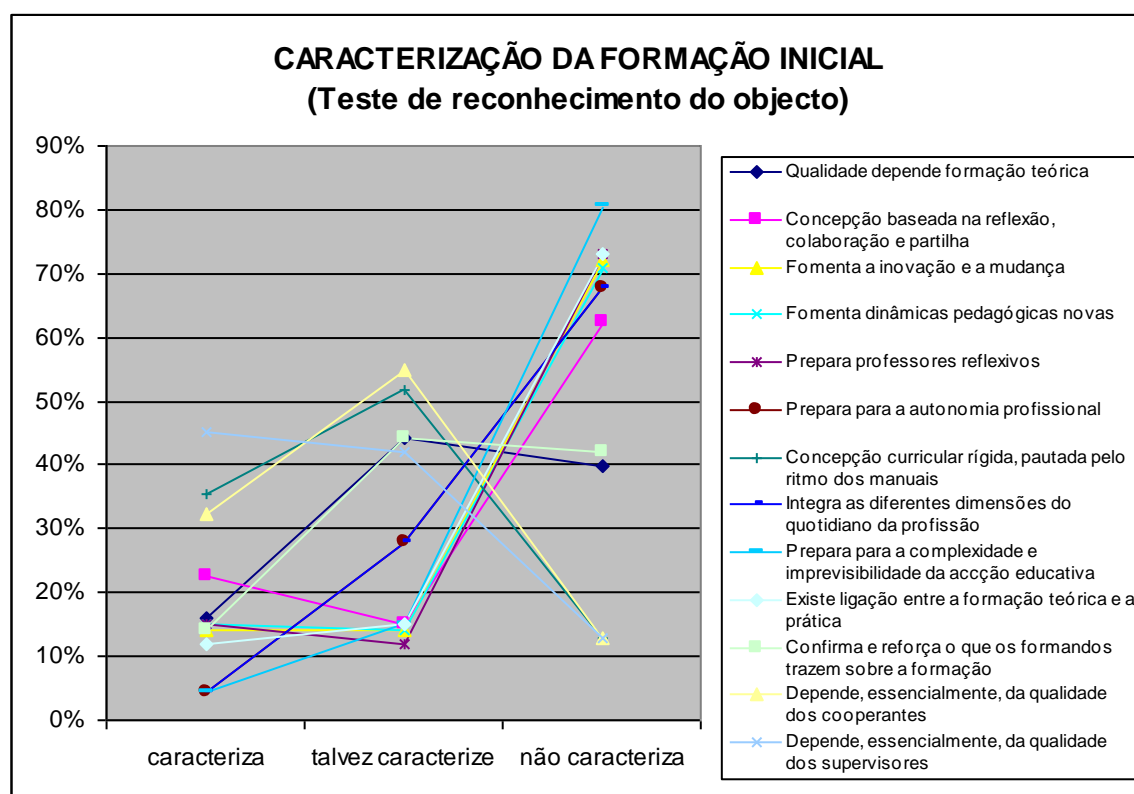
Não deixa de ser uma imagem redutora do professor enquanto profissional, o que para nós não foi uma surpresa.

Face aos dados obtidos, parece ser possível concluir que, para os cooperantes, a formação de um bom profissional exige uma alteração das práticas de formação, de modo a ser

possível proporcionar uma formação que seja capaz de prepara para “a complexidade e imprevisibilidade da acção educativa”, como consideram apenas 4% dos inquiridos.

Quisemos reforçar a análise dos resultados obtidos com outra possibilidade de análise dos dados, definida por Abric (2003b:67) como *mais interessante*, que consiste na utilização da distribuição das respostas para cada um dos itens em termos de frequência absoluta e relativa o que permite a conversão dos dados em “gráficos de linha”.

Gráfico 11 – Resultados do Teste de Reconhecimento do Objecto



Ao observarmos o Gráfico 11 verificamos que os itens “prepara professores reflexivos”, “prepara para a complexidade e imprevisibilidade da acção educativa”, “existe ligação entre formação teórica e prática”, “integra as diferentes dimensões do quotidiano da profissão”, “prepara para a autonomia profissional”, “fomenta a inovação e a mudança e fomenta

dinâmicas pedagógicas novas”, são os que mais vezes foram assinalados como menos característicos e apresentam perfil da curva em “J”.

Abric (1994d:74) refere que a centralidade de um elemento não é dada exclusivamente pela sua dimensão quantitativa, podendo dois elementos serem quantitativamente equivalentes e um pertencer ao núcleo central e outro não.

A diferença está na análise qualitativa que se pode obter através do cruzamento do número de vezes salientado com a posição que ocupa em termo de classificação (primeiro, segundo lugar...).

Segundo Abric (2003:65) são estes os elementos que possivelmente fazem parte do núcleo central da representação social sobre a formação inicial.

Quanto aos itens “depende, essencialmente, da qualidade dos cooperantes” e tem “uma concepção rígida, pautada pelo ritmo dos manuais”, formam um perfil da curva em “sino”, característicos dos elementos periféricos, pelo que poderemos, eventualmente, classificá-los como tal.

5.3 Formação inicial pautada pela imitação e pela reprodução de uma prática já instituída

Uma vez que o programa EVOC 2003 fornece hipóteses sobre os elementos que constituem o núcleo central da representação, este carecia de uma análise confirmatória.

Faremos de seguida o cruzamento dos dados obtidos com os testes de evocação hierarquizada em situação normativa normal e de substituição com o teste de reconhecimento do objecto. Segundo Abric (2003:73) consideram-se como centrais os itens que, estatisticamente, caracterizam o objecto.

A maioria dos cooperantes (62%) afirma que não existe uma concepção de formação baseada na “reflexão, colaboração e de partilha de saberes”, deste modo o cooperante parece sentir-se como um modelo para os formandos, sugerindo uma “formação no ofício por

aprendizagem imitativa, que se apoia na prática de um professor experiente que transmite o seu saber-fazer e os seus truques” (Altet, 2000:27).

Quando referem (86,7%) que a instituição de formação não “prepara para a complexidade e imprevisibilidade da acção educativa” fazem-no baseado na sua experiência de professores numa situação pedagógica complexa, imprevisível, na qual se sentem obrigados a gerir imprevistos, fazer opções, tomar decisões, adaptar, de modo a ter sucesso na sua acção.

Ardoino e Mialaret (1995) consideraram que o sucesso da profissão de professor se fundamenta na “inteligência da complexidade” capaz de fazer face a uma realidade instável.

Para conseguir formar professores capazes de fazer face a todo o tipo de situações educativas numa realidade em perpétua mutação, exige um modelo centrado na análise e reflexão das práticas.

Este objectivo transporta-nos novamente para a questão das relações pessoais durante a prática.

A sala de aula, com a presença de alunos, cooperante, supervisor e formandos, constitui um sistema social complexo no qual cada um destes actores age e se relaciona estando inúmeras variáveis estão em jogo, algumas até desconhecidas.

De facto a “prática exige um investimento profundo, tanto afectivo como cognitivo, nas relações humanas, (...) exigindo um poderoso investimento afectivo.

Na prática pedagógica dos formandos a personalidade, as emoções, a afectividade, a pessoa em si”, com as suas qualidades, os seus defeitos, a sua sensibilidade, isto é tudo aquilo que cada um é, “fazem parte integrante deste processo” (Tardiff, Lessard, Gauthier, s/d : 44).

Ser capaz de reflectir sobre a sua prática com outros exige que o professor, neste caso o formando, abandone a utopia de uma *mestria racional*, na qual é um mero executante de técnicas, e passe a ser um professor reflexivo.

Como já referimos a prática provoca em muitos formandos “ansiedade, frustração principalmente quando se apercebem que está longe de ser fácil tornarem-se nos professores que gostariam de ser. Há muitas ansiedades, dúvidas e desapontamentos que acontecem neste processo” (Tardiff, Lessard, Gauthier, s/d : 88).

Mais uma vez, cabe ao cooperante ser capaz de ajudar, fornecer o apoio necessário e aconselhar para que o formando possa ultrapassar as suas angústias e fazê-los perceber que ensinar é uma profissão atravessada por todos os tipos de estados de alma, fadiga, alegria, desespero, decepção, sentimento de impotência, entusiasmo, euforia, mestria, satisfação de dever cumprido, remorsos dúvidas (Tardiff, Lessard, Gauthier, s/d : 177).

Ao considerarem que a formação inicial não prepara para a imprevisibilidade, que não fomenta a inovação e a reflexão e que não existe uma ligação entre a teoria e a prática, confirma o que nas evocações foi possível deduzir que as *relações pessoais* na formação inicial são pautadas pela imitação e pela reprodução de uma prática já instituída.

Talvez daí 86% dos cooperantes considerarem que a qualidade da formação talvez passe pela qualidade do cooperante e dos supervisores.

A prática pedagógica e a supervisão do cooperante e do supervisor podem constituir um processo de desenvolvimento destes três actores intervenientes neste processo, de acordo com o tipo de relação e interacção que se estabelecem.

Se estas forem positivas, isto é se desenvolverem num clima de confiança, de ajuda mútua e intelectual e profissionalmente estimulantes, podemos considerar que haverá desenvolvimento pessoal e profissional para todos os intervenientes do processo.

As relações pessoais estabelecidas entre estes três elementos, tal como parecem pensar os cooperantes, tornam possível o que Sá-Chaves chama uma “construção de conhecimento como exercício de reflexão partilhada negando o pensamento único, mas valorizando o efeito multiplicador da diversão, como inquestionável forma de enriquecimento dos processos de construção pessoal e colectiva dos saberes” (2007:120).

Nesta iniciação à vida profissional docente, os formandos ainda estão numa fase de construção da sua identidade profissional que em termos de socialização profissional vai ter de gerir, integrar e apropriar-se do que lhe é exigido enquanto aluno e simultaneamente enquanto professor.

O formando, através da socialização profissional, vai tentar perceber, as normas, os valores e as regras de modo a conseguir agir de acordo com as mesmas.

Pelos resultados obtidos no nosso trabalho podemos verificar que maioritariamente a prática pedagógica, enquanto iniciação à socialização, é de alguma forma problemática.

O formando procura ver reconhecidas as suas capacidades enquanto futuro membro de um grupo, mas ao mesmo tempo tenta afirma-se como diferente pelos conhecimentos adquiridos na sua formação.

Sabemos que é difícil uma interacção positiva pois exige um equilíbrio entre empatias, exige a descentração e em simultâneo a preservação dos interesses individuais, representando a prática pedagógica um campo de intersecção temporal entre indivíduos, muitas vezes com projectos pessoais antagónicos na consecução de um projecto comum, a formação inicial.

5.4 Resultados do Questionário de Caracterização - A percepção dos cooperantes sobre as orientações conceptuais na formação inicial de professores

Utilizámos o questionário de caracterização como mais um instrumento com a possibilidade de identificação dos elementos da representação social sobre a formação inicial, bem como da sua organização, na perspectiva da abordagem estrutural.

5.4.1 Contributo da formação inicial para a prática quotidiana do professor

Ensinar é um processo interactivo, ensinar não é apenas informar; é antes de mais, comunicar, no sentido etimológico de estar em relação com (...) não podendo ser analisado unicamente em termos de conteúdos e de métodos definidos à priori, uma vez que a comunicação verbal e a relação se desenrolam em função das interacções (Altet, 2000:14).

Para esta autora, a formação inicial de professores foi reduzida a uma formação académica com a aquisição de saberes a transmitir e de algum saber-fazer. Considerando o professor como um profissional, ou seja um indivíduo que, “em qualquer situação, sabe pôr as suas competências em acção, é o homem da situação, capaz de reflectir em acção e de se adaptar, de dominar qualquer situação nova” (ibid.:27) implica que o processo de formação seja explícito e racional.

Numa época em que cada vez mais se fala na profissionalização do professor, a preparação para o exercício de uma profissão não poderá ser a mesma formação para um ofício.

O professor deixa de exercer um ofício em que aplicava técnicas e regras, e passa a exercer uma profissão em que constrói estratégias com o apoio de saberes racionais (práticos e teóricos) e desenvolve a autonomia.

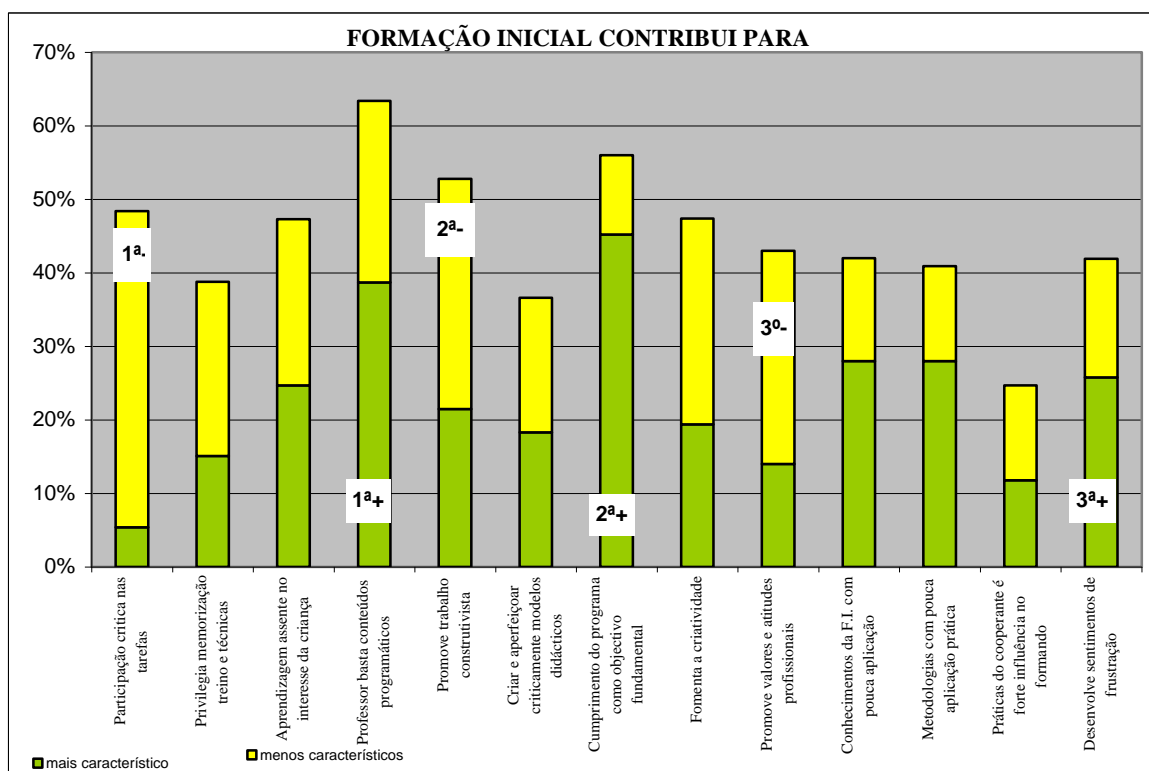
“A teoria e a prática pedagógicas apoiam-se e esclarecem-se mutuamente, por isso o professor deveria ser capaz de justificar as suas práticas a luz dos pressupostos, conceitos e princípios a que adere.

A análise e a prática são duas componentes que constituem o motor do auto-perfeioamento do professor” (Carrilho, 1993:83).

Deste modo o formando deve, na sua formação inicial, ser preparado para saber reflectir, analisar os valores e as dimensões científicas e pedagógicas do processo de ensino, implicando-se de forma activa, desde a formação inicial, no seu processo de formação.

Das treze afirmações que poderiam caracterizar a contribuição da Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo para o exercício da profissão, era pedido que escolhessem as três *mais características* e as três *menos características*.

Gráfico 12 - Caracterização da Formação Inicial



Destas afirmações as que foram consideradas como *mais características* (Gráfico 12) foram em primeiro lugar (por 22,6%) contribui “para a noção de que para se ser professor basta saber os conteúdos programáticos 38,7%)” em segundo lugar (por 20,4%) “contribui para o entendimento de que o programa constitui o objectivo fundamental do trabalho do professor” (45,2%), em terceiro lugar (por 15,1%) “desenvolve sentimentos de frustração” (25,8%).

Como podemos verificar a que foi considerada por maior percentagem como característica com 45,2% dos inquiridos, não foi no entanto a colocada em primeiro lugar como a mais característica, tendo sido colocada em segundo lugar.

Esta percepção traduz uma prática de formação em que o formando é “objecto de formação e ao qual se atribui um papel passivo, assente numa pedagogia de tipo

predominantemente transmissivo integrado numa pluralidade de modelos centrados nas aquisições” (Estrela 2002:20).

Relativamente ao aspecto “contribui para que em muitos alunos se desenvolvam sentimentos de frustração” (25,8%) temos de referir que de facto, considerando o formando como um indivíduo em desenvolvimento, com uma determinada maturidade, através da qual filtra, analisa e processa as experiências no decurso da prática pedagógica, estas nem sempre coincidem com as suas concepções adquiridas, quer pela sua experiência enquanto aluno, quer pela imagem transmitida aos longo de gerações sobre o que é ser professor.

Entre os aspectos que não podem ser negligenciados na formação inicial e mais concretamente na prática pedagógica, “inclui-se a diferença que o futuro professor está a viver nesta fase da sua formação e os objectivos que esta propõe, assim como a diferença existente entre a percepção que ele tem da sua experiência e aquela que lhe é fornecida do exterior pelos formadores que o acompanham e se responsabilizam pela validação do seu resultado” (Simões, 1996:130).

Este sentimento torna-se mais evidente nos casos em que a prática do cooperante não confirme ou reforce o que o formando já traz consigo. “Quando os mitos culturais não explícitos são coincidentes e coerentes com o conhecimento que os formandos já têm do ensino em consequência do seu período de escolarização prévia” (Garcia:1999:95) a sua adaptação é mais facilitada.

As afirmações consideradas como as três *menos características* (Gráfico 12) foram, em primeiro lugar (por 24,7%), “contribui para que os estagiários participem criticamente nas tarefas diárias da escola enquanto organização” (43%), em segundo lugar (por 17,2%) “contribui para a promoção de um trabalho construtivista com os formandos (orientar/facilitar a construção e organização individual do conhecimento)” (31,3%) e em terceiro lugar (por 17,2%) “contribui para fomentar a criatividade na actividade profissional” (29%). Quase com a mesma percentagem da afirmação anterior surge “contribui para a noção de que para se ser professor basta saber os conteúdos programáticos” (24%).

Esta última afirmação, como podemos verificar surge nas três *mais características* e nas três *menos características*, o que pode deixar transparecer diferentes perspectivas sobre o papel do domínio dos conteúdos programáticos na Formação Inicial.

De facto “a tendência geral na formação inicial de professores consiste em apresentar aos professores em formação o conhecimento como algo já dado, objectivo, absoluto, indiscutível” (Garcia, 1999:96).

5.4.2 Caracterização do trabalho desenvolvido na Instituição de Formação Inicial

Pretendia-se com esta questão saber como é sentido pelos professores cooperantes o trabalho desenvolvido pela Instituição de Formação Inicial de professores.

Do mesmo modo que na questão anterior, era pedido que das doze afirmações, os professores cooperantes, indicassem as três afirmações que melhor caracterizavam o trabalho da Instituição de Formação e as três que menos caracterizavam esse trabalho (Gráfico12).

A profissionalização do ensino é hoje uma realidade que as instituições de formação não podem negar.

No entanto este processo não é mecânico. “Contrariamente ao que pensavam os primeiros teorizadores das profissões no início do século XX, não existe tendência histórica objectiva que conduza inevitavelmente os diferentes ofícios a transformarem-se progressivamente em profissões” (Tardif, Lassard e Gauthier, s/d:10).

Nesta perspectiva as instituições de formação deveriam considerar que estavam a formar para uma profissão como uma realidade dinâmica, baseada em acções colectivas de um grupo, cuja identidade através das interacções com os outros, alunos, pais, colegas, comunidade e sociedade.

A elas “cabe fazer passar o ensino do estatuto de ofício ao de profissão” (Tardif, Lassard e Gauthier, s/d:13).

Estes autores, indicam estudos que mostram que os professores permanecem “profundamente ligados às práticas e métodos tradicionais de ensino assim como as

instituições se apresentam refractárias às reformas, umas por inércia e hábito,” outras porque não dispõem de meios materiais e financeiros necessários para as levar a cabo.

De facto, segundo Tardif, Lassard e Gauthier, (s/d:27) “a formação inicial que visa exercitar os estudantes – futuros professores – na prática profissional dos docentes de profissão e fazer deles praticantes reflexivos” deve proporcionar uma formação disciplinar ligada ao exercício da profissão, levando os professores das instituições de formação a reflectir sobre o contributo da sua disciplina para a prática profissional dos formandos e em que a inovação, o espírito crítico e a teoria são necessários para uma prática reflexiva.

Uma formação profissionalizante deverá preparar, deste modo, para uma reflexão sobre e na acção de modo a que o professor possa melhorar a sua acção.

Muitas vezes a instituição de formação não se encarrega da articulação dos componentes do currículo, considerando que isso é tarefa dos alunos.

Deste modo em certos planos de estudos, a formação prática surge como mais uma disciplina, que se traduz no *vaivém* do formando entre dois locais de formação, a escola (prática) e a instituição de formação (teoria).

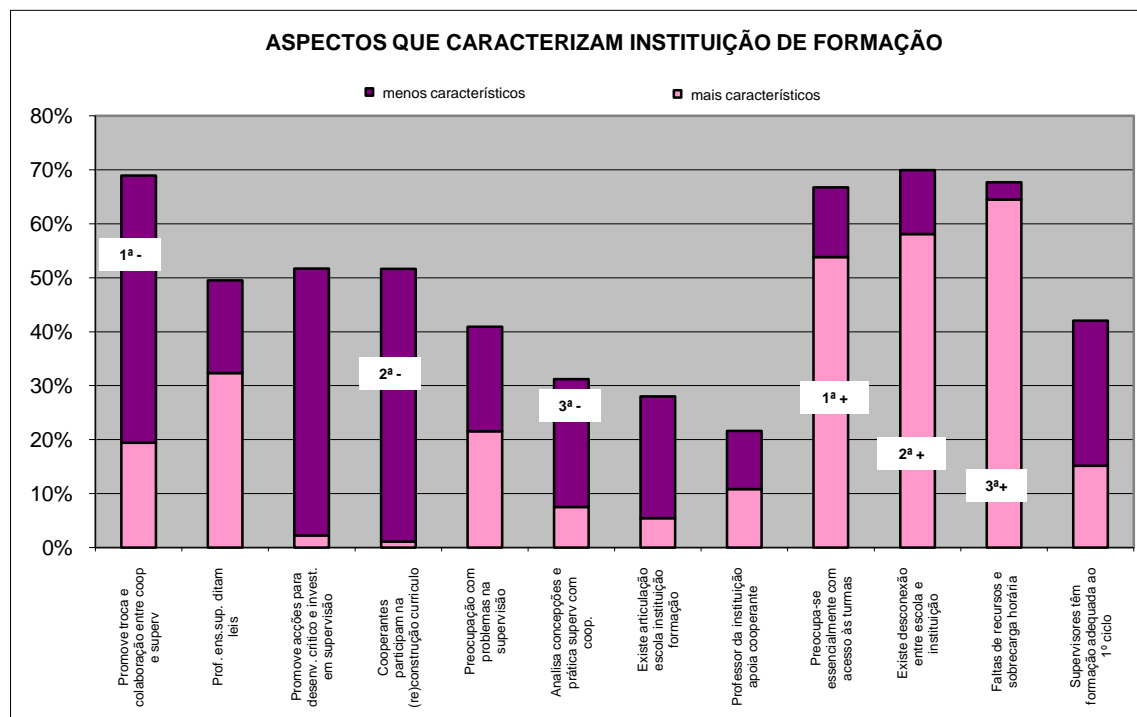
“A prática pedagógica considerada como mero apêndice da componente das Ciências da Educação “faz com o formando continue a ser considerado aluno de disciplinas das quais faz parte a prática pedagógica.

Mas, quando a “instituição assume a prática pedagógica como componente plena de formação, o formando passa a ser considerado como futuro professor” (Formosinho, 2009:107).

Segundo Tardif, Lassard e Gauthier, (s/d:146) se os formadores da instituição de formação fossem interrogados, muitos confessariam que não sabem o que se passa na prática e que não têm tempo para pensar nisso, pois a prática *não é job seu* e que não têm *possibilidade nem autoridade* para falar sobre o que se passou ou pode vir a passar no terreno.

Estes factos puderam ser verificados nos resultados obtidos no questionário (Gráfico 13).

Gráfico 13 – Caracterização da Instituição de Formação Inicial



Para os professores cooperantes o trabalho da instituição de formação é caracterizado, em primeiro lugar (para 25,8%), como “a instituição de formação se preocupar essencialmente com o simples acesso às turmas do 1º ciclo para os formandos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas” (53,8%), em segundo lugar (para 29%) caracteriza-se pela “desconexão entre o discurso académico e profissional, entre instituição e escola” (58%) e em terceiro lugar (para 34,4%) pelo “estatuto das práticas pedagógicas na instituição de formação significa falta de recursos e sobrecarga horária para os supervisores” (64,5%).

Relativamente às afirmações indicadas como menos características do trabalho desenvolvido pela Instituição de Formação surgem em primeiro lugar (30%) “promove acções para cooperantes que desenvolvam uma atitude crítica e de investigação face à supervisão”. Em segundo (25%) surge “os professores cooperantes das escolas do 1º ciclo participam na (re)construção do currículo de formação” (50,5%). Esta percepção é corroborada por Formosinho (2009:111) quando este realça que os “professores cooperantes, de um modo

geral, não têm assento nos órgãos onde se define a política da escola nem participam (significativamente) nas (re)formulações curriculares”. “Analisa, confronta e questiona concepções e práticas de supervisão com os cooperantes” foi o outro inten assinalado em terceiro lugar por 23,7% dos inquiridos.

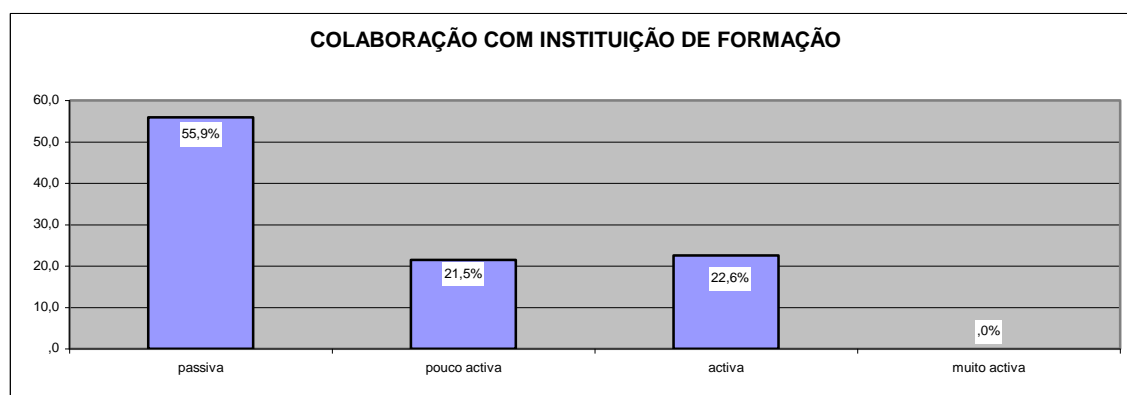
Também esta última é salientada por Formosinho (2009:11) quando diz que a instituição “não se preocupa com a formação específica dos cooperantes para o desempenho da sua tarefa, neste caso de supervisionar quotidianamente o trabalho do formando”.

“Ultrapassar a alternância justapositiva entre prática e formação teórica, é fazer com que, quando se interrogam os professores cooperantes, se torne mais raro que eles digam que ignoram todo o plano de formação, que não tem contactos, que não sabem muito bem o que se espera deles, e que os professores das instituições não digam que não tem tempo para preparar ou explorar práticas” (Tardif, Lassard e Gauthier, (s/d:147).

5.4.3 A colaboração passiva entre as Escolas 1º ciclo e Instituição de Formação

Estas foram algumas das razões indicadas por 77,4% dos cooperantes para o tipo de colaboração “passiva ou pouco activa” (Gráfico 14), na questão em que era pedido fosse que considerado o tipo de “colaboração entre as escolas do 1º ciclo e a instituição de formação”: *passiva, pouco activa, activa e muito activa*.

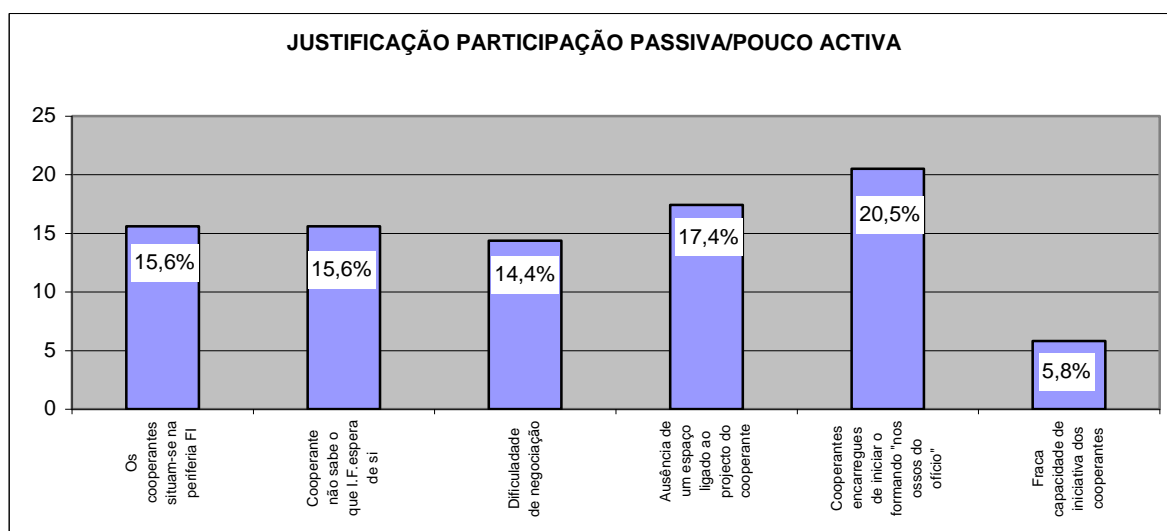
Gráfico 14 – Caracterização da colaboração entre escolas e instituição de formação



Seguidamente era pedido que fosse justificado o tipo de colaboração (Gráficos 15 e 16). Dos dados obtidos, 55,9% dos professores consideram a colaboração *passiva*, 21,5% consideram-na *pouco activa*, 22,6% *activa* e 0% *muito activa*.

Uma vez que, para justificar a resposta, era pedido que assinalassem de um lado as razões para *passiva/pouco activa*, e de outro, as razões para *activa/muito activa*, o tipo de colaboração foi agrupado do mesmo modo.

Gráfico 15 – Razões da participação *passiva/pouco activa*



Outras razões indicadas (Gráfico 15) foram “são os cooperantes que acolhem e preparam os formandos para o trabalho no campo e se encarregam de iniciá-los nos ossos do ofício” (20,5%). “Os professores cooperantes são elementos de referência profissional e afectiva” (Formosinho, 2009:110) para os formandos.

Ainda segundo este autor, “o seu papel na construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional não é substituível” (2009:111).

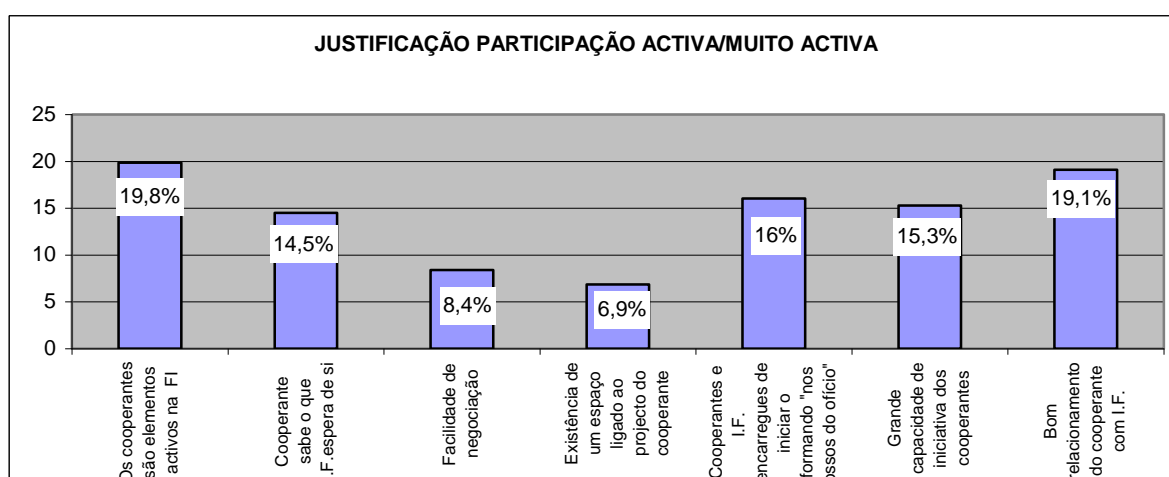
No entanto, pelos resultados obtidos os cooperantes não se sentem como elementos participantes na formação dos futuros professores. Consideram que não existe “um espaço, no dispositivo de formação inicial, ligado ao projecto pessoal do cooperante na formação de

professores” (17,4%) e que “o cooperante não sabe claramente o que a instituição espera de si” (15,6%), que “os cooperantes situam-se na periferia da formação inicial (15,6%), que existe ainda a “dificuldade de negociar o objecto de formação com certos formadores, muito centrados na sua visão e muito pouco em ouvir as prioridades dos professores cooperantes” (14,4%), o que contraria o que Formosinho afirma acerca de “os cooperantes deverem ter um papel formal relevante numa instituição de formação de professores” (2009:111).

Este autor refere ainda que, “quanto mais académica for a cultura da instituição de formação, maior será a distância entre as disciplinas curriculares e a prática pedagógica, menor interacção e haverá maior diferença de estatuto entre os diferentes tipos de formadores envolvidos. Nesses casos, a influência dos professores cooperantes nas políticas e práticas da instituição de formação poderá, paradoxalmente, variar na proporção inversa no processo de formação” (Formosinho, 2009:111)

Os 22,6% dos cooperantes que consideram que a colaboração com a instituição de formação é activa justificam-no (Gráfico 16) porque “os cooperantes são, para a instituição de formação, elementos activos na formação inicial” (19,8%) e porque existe “um bom relacionamento pessoal com a instituição (19,1%).

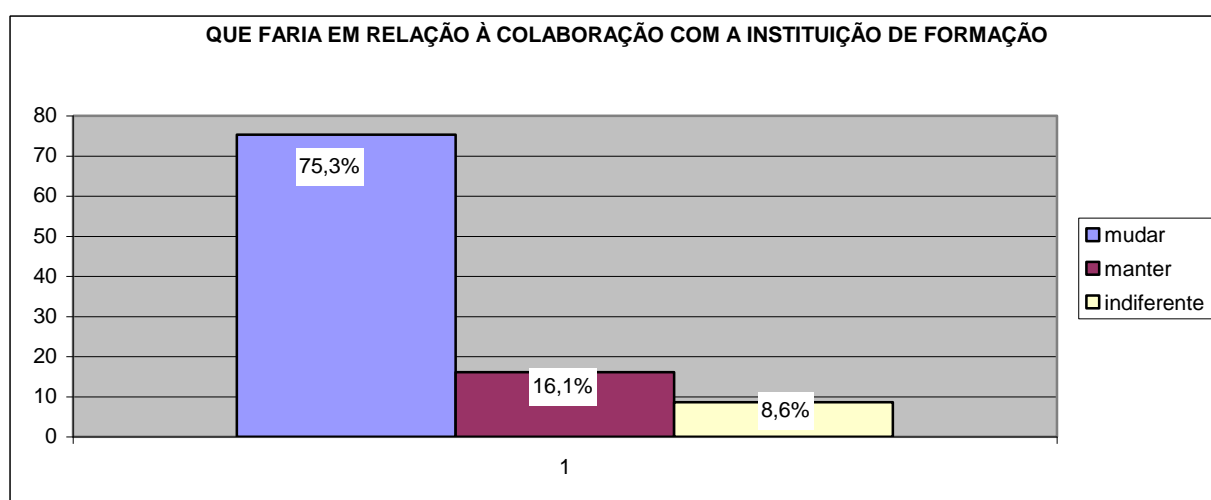
Gráfico 16 - Razões da participação activa/muito activa



Pedia-se ainda que em relação à “colaboração com a instituição de formação” se *desejaria mudá-la, mantê-la* ou se era *indiferente*.

Em termos gerais, 75,3% dos inquiridos *desejaria mudá-la*, 16,1% *mantê-la* e 8,6% *é-lhe indiferente* (Gráfico 17).

Gráfico 17 – Mudanças no tipo de colaboração

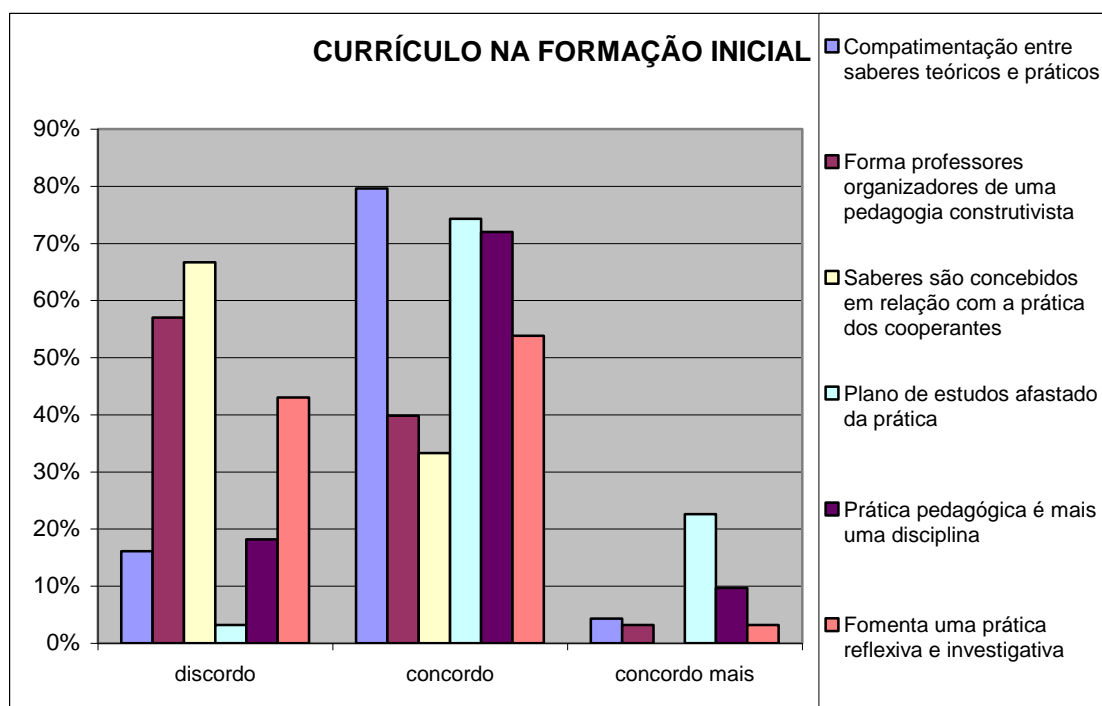


Há, deste modo, um longo caminho a percorrer para alterar a relação entre escolas e instituições de formação de modo a conseguir-se uma *ressonância colaborativa*, isto é, tendo por base um ambiente e uma cultura de colaboração entre os professores cooperantes e supervisores e através da realização de projectos conjuntos, não só para a formação inicial, mas também para o desenvolvimento profissional dos professores cooperantes e supervisores, se possa continuar a aprender em contextos escolares diversos (Garcia, 1999:100).

5.4.4 O Currículo de formação de professores – que papel na prática pedagógica?

Nesta questão era pedido que fosse assinalada a concordância ou discordância com as afirmações feitas (Gráfico 18).

Gráfico 18 - O papel do currículo na prática pedagógica



Relativamente à afirmação “existe uma compartimentação (quase) estanque dos saberes teóricos e dos saberes dos professores cooperantes” 79,6% dos inquiridos *concorda*.

Estes resultados não vão ao encontro da proposta de vários autores de reconsideração no formato da formação inicial de professores.

Roldão (2002:158) apresenta, como alternativa aos planos de formação mosaico, uma concepção de formação como um projecto que dê unidade e coerência à interacção das suas componentes, à teorização das práticas, assim como ao processo reflexivo do processo formativo.

Também Formosinho (2009:124) questiona a academização da formação inicial de professores, em que se sobrevaloriza a componente intelectual em detrimento das componentes relacional e moral.

Quanto ao “promove a construção de saberes e competências de modo a formar um professor organizador de uma pedagogia construtivista” 57% *discorda* da afirmação.

O construtivismo reconhece que há uma parte determinante da actividade do sujeito nas suas aprendizagens e desenvolvimento. Nada é inato. Todo o conhecimento é construído.

Para uma abordagem construtivista é preciso que o professor parta das representações dos alunos, que sejam criadas situações-problema que obriguem a identificar as dificuldades e a encontrar caminhos para as ultrapassar, o saber das disciplinas deve trazer uma resposta a estas dificuldades, é necessário dar espaço para a reflexão e para voltar atrás, não apresentar um único caminho e respeitar o ritmo.

Pelas características académicas dos formandos, estes são colocados no fundo da hierarquia em que toleram a rotina, a repetitiva natureza dos conteúdos centrados no professor e se baseia na memorização, e não lhes é dada a possibilidade de encontrarem os seus próprios caminhos para a aprendizagem.

A pressão de um currículo no qual se subentende que aprender a ensinar é um processo aditivo em nada contribui para uma formação que ajude o professor principiante a ser um organizador de uma pedagogia construtivista.

Em relação à afirmação “os saberes (conhecimentos, competências e habilidades) transmitidos pelas instituições de formação são concebidos e adquiridos em relação estreita com a prática profissional dos cooperantes” 66,7% dos professores cooperantes *discorda*.

Na afirmação “o plano de estudos está muito afastado das práticas concretas dos professores pela dispersão e divisão das disciplinas científicas” 74,3% dos cooperantes *concorda*.

Quanto “à prática pedagógica é mais uma disciplina do currículo e centra-se nos seus objectivos próprios, longe dos saberes do ensino superior” *concordam* 72% dos inquiridos.

De facto, esta separação já foi identificada e confirmada pelas respostas dos professores cooperantes.

Garcia (1999:99) afirma que “a separação entre conhecimento prático e teórico não pode manter-se por mais tempo, sobretudo se é o próprio formando que tem de fazer a integração entre ambos os tipos de conhecimentos”.

Com a afirmação “fomenta uma prática reflexiva nos alunos centrada no desenvolvimento do currículo, atendendo ao contexto institucional e social em que o ensino tem lugar, promovendo uma atitude investigativa” 53,8% concordam e 43% discordam.

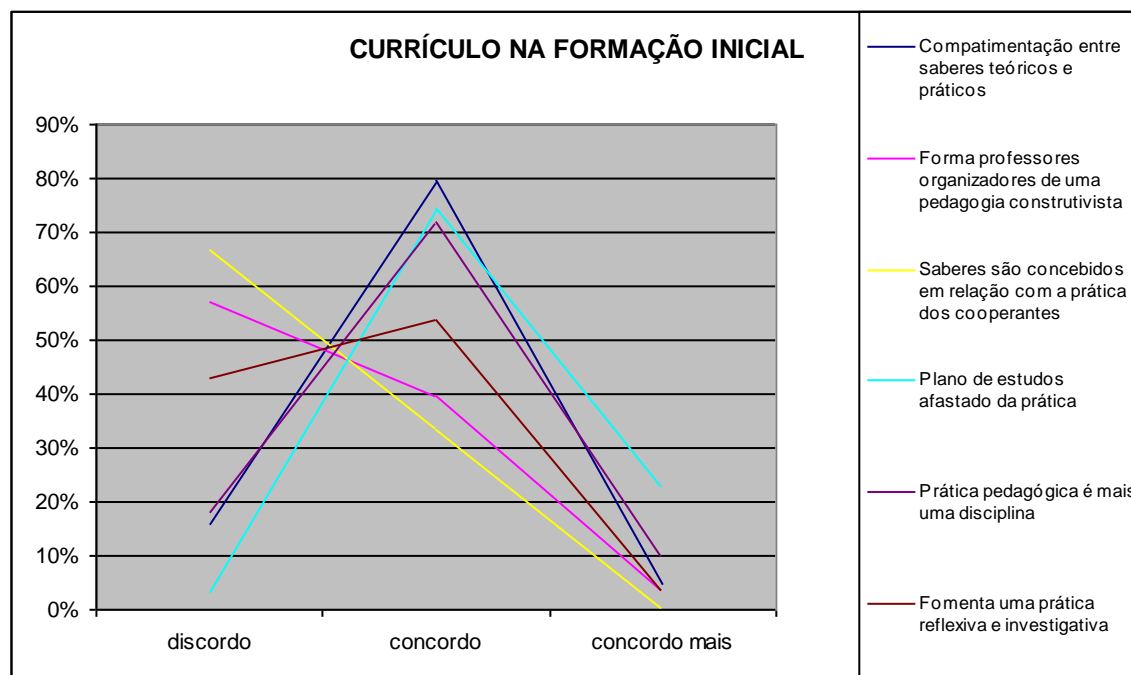
Segundo Gómez (1999:654) a debilidade das práticas “deve-se quando neste período se exige uma componente fundamental na formação reflexiva do professor, isto é, que seja um intelectual que investiga as condições do cenário onde tem de intervir, que seja capaz de desenvolver estratégias de intervenção adequadas à sua realidade profissional, que avalie e reformule em virtude de uma análise e um debate permanente com os implicados, quando se define que o futuro profissional deve ser capaz de interrogar o sentido da educação no mundo actual e comprovar o significado da sua prática nas futuras gerações”.

E conclui, “que neste sentido as práticas se podem converter mais num obstáculo que num instrumento facilitador do processo educativo dos futuros professores”, uma vez que estes se socializam, durante a prática pedagógica, numa cultura pedagógica caracterizada pela reprodução, que induz e estimula, chegando a impor, a imitação das tradições como forma de aprendizagem profissional.

Segundo este autor, isto acontece porque não há uma selecção das escolas e dos docentes em função da sua qualidade pedagógica.

Face às respostas obtidas fomos, mais uma vez, converter os dados obtidos num “gráfico de linha” definido por Abric (2003:67).

Gráfico 19 - O papel do currículo na prática pedagógica (Gráfico de linha)



Este gráfico não nos permite identificar os itens que, segundo Abric, se poderiam situar no núcleo central, pois para que isso fosse viável seria preciso surgirem em curva “J”.

Apenas poderemos considerar os itens que poderão pertencer ao sistema periférico, pois apresentam a forma de curva em “sino” e que são “existe uma compartimentação (quase estanque) dos saberes teóricos e dos saberes dos professores cooperantes”, “o plano de estudos está muito afastado das práticas concretas dos professores pela dispersão e divisão das disciplinas científicas” e “a prática pedagógica é mais uma disciplina do currículo e centra-se nos seus objectivos próprios, longe dos saberes do ensino superior”.

5.4.5 A Teoria na formação inicial – que importância lhe é atribuída?

Segundo Garcia (1999:96) “a tendência geral na formação inicial de professores consiste em apresentar aos formandos o conhecimento como algo já dado, objectivo, absoluto, indiscutível, por oposição a uma concepção do conhecimento como problemático, construído, provisório, sujeito a influências políticas, sociais e culturais”.

Era pedido que nesta questão fosse assinalada a concordância ou discordância com as afirmações feitas sobre o papel da teoria na formação inicial (Gráfico 20).

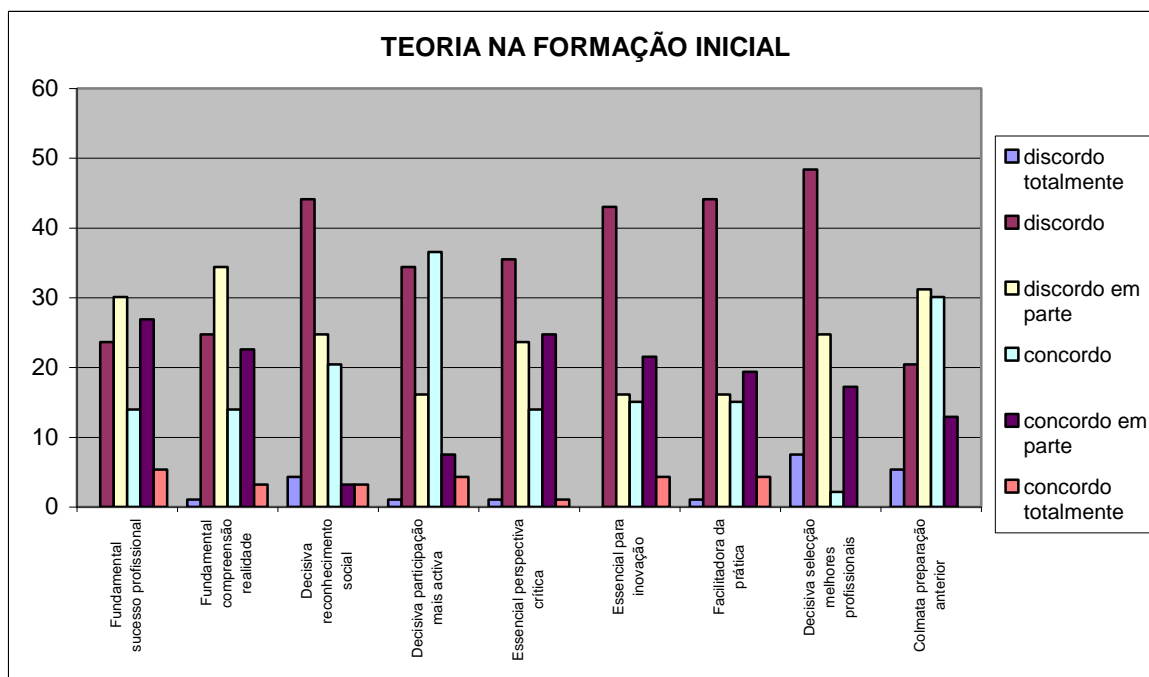
Desde os trabalhos de Shon, sobre a importância do pensamento prático na actuação dos professores, que não restam de que para a formação deste pensamento prático requer algo mais do que a mera aquisição de conteúdos académicos.

Mesmo que estes sejam assimilados significativamente, nada garante nem a permanência de tais princípios e conhecimentos ao longo do tempo, nem mesmo a sua transformação em modos e procedimentos de actuação prática (Gómez, 1999:636).

Vários estudos referidos por este autor mostram que os cursos de formação inicial têm efeitos importantes na configuração do pensamento e atitudes dos futuros professores, revelando estes, extraordinárias dificuldades para transferir os conhecimentos teóricos para as exigências da prática na sala de aula.

Talvez seja esta uma das razões porque perante a afirmação teoria é “fundamental para se ter sucesso profissional” apenas 14% dos cooperantes optaram por assinalar *concordo*, 30,1% *discorda em parte* e 23% *discorda* desta afirmação (Gráfico 20).

Gráfico 20 - O papel da teoria na formação inicial

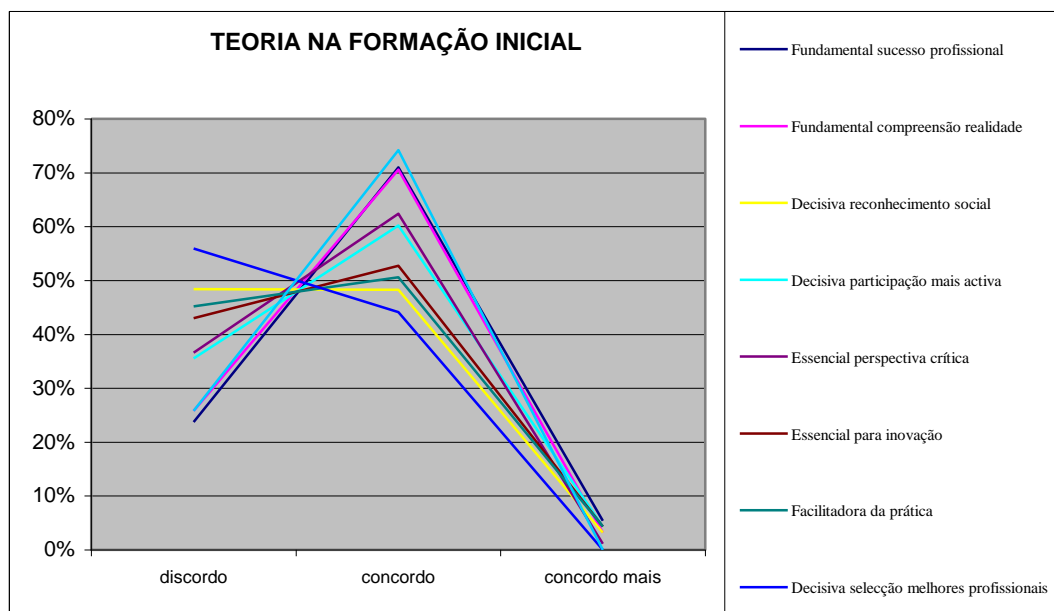


Quanto a esta ser “fundamental para a compreensão da realidade” 14% *concorda* e 24% e 34,4% *discorda* e *discorda em parte* respectivamente. Talvez esta percepção se deva à inércia das instituições, pelo facto de estas reproduzirem e perpetuar estratégias pedagógicas consistentes com as expectativas sociais, profissionais e institucionais da escola (Gómez, 1999:639). Por outro lado, segundo o mesmo autor, este perpetuar das estratégias pedagógicas também servem para o próprio formando poder considerar que isto o ajuda a desenvolver com êxito e a ser reconhecido e aceite socialmente e pelos seus colegas.”. No entanto 44,1% cooperantes inquiridos *discordam* da afirmação “a teoria é decisiva para se ser reconhecido socialmente” e apenas, 20,4% *concorda*. E quanto a esta ser “decisiva na selecção para os melhores profissionais” também 48,4% *discorda*.

Quando se afirma é “decisiva para uma participação mais activa e crítica na educação há 36,6% de cooperantes que *concorda* e 34,4% que *discorda* e quanto ao ser “essencial para uma perspectiva crítica face aos problemas no dia a dia numa escola” 14% *concorda* e 35,5% *discorda*.

Gómez (1999:640) realça que, de uma maneira geral, os formandos quando iniciam a sua profissão revelam uma atitude pedagógica mais autoritária, rígida, impessoal, burocrática e paternalista do que a que adquiriram na formação inicial. Por outro lado, a forte influência socializadora da escola, cria de forma tácita e acrítica, concepções pedagógicas, que tendem a reproduzir-se na prática do novo professor. Deste modo a inserção acrítica do novo professor no clima profissional da escola potencia o desenvolvimento e a proliferação de práticas uniformes, rotineiras e estereotipadas, exigidas, de alguma maneira pela permanência e reprodução do *statu quo* (Gómez, 1999:640). Anos mais tarde, colegas de muitos dos professores que foram seus estagiários, este facto é constatado por 43% dos inquiridos, quando estes discordam da afirmação “a teoria é essencial para a utilização de métodos de ensino aprendizagem inovadores” *discorda*. O mesmo acontece com as afirmações “facilitadora na prática do dia a dia” em que 44,1% *discorda*. Recorremos novamente ao “gráfico de linha” de Abric na tentativa de identificar os elementos que poderiam pertencer ao núcleo central e periférico.

Gráfico 21 - O papel da teoria na prática pedagógica (Gráfico de linha)

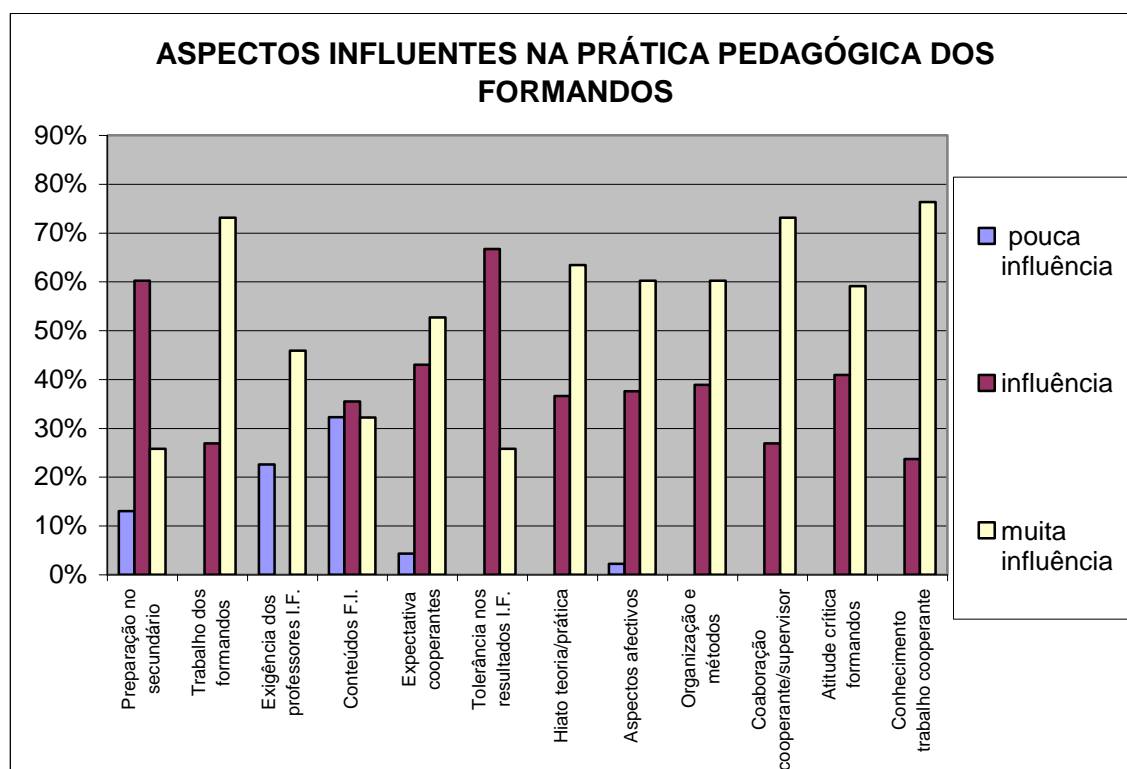


Mais uma vez, só nos foi possível levantar hipóteses sobre a identificação dos elementos pertencentes ao sistema periférico. Assim, os itens que poderão fazer parte deste sistema, pela representação gráfica em curva de “sino” são é “fundamental para se ter sucesso profissional” e “colmata a preparação dos outros anos de escolaridade”.

5.4.6 Os Aspectos identificados como mais influentes na prática pedagógica

Nesta questão era pedido que fosse assinalado o grau de influência para cada um dos aspectos no desenvolvimento da prática pedagógica (Gráfico 22).

Gráfico 22 – Aspectos mais influentes na prática pedagógica



É inquestionável que para a maioria dos formandos as práticas são, com maior ou menor entusiasmo, o período mais importante do currículo da sua formação profissional.

É onde encontram a oportunidade não só de conhecer as características reais da sua profissão, com as suas possibilidades e limitações, como também desenvolver as competências, atitudes e comportamentos realmente úteis para a sua profissão.

O mais importante é ser o período em que têm a oportunidade de se certificarem se ser professor é mesmo o que queriam para o seu futuro. No entanto, muitas vezes esta percepção, passado o entusiasmo dos momentos iniciais, altera-se face ao confronto com práticas algo rotineiras e escassamente inovadoras.

Surgem então o cansaço e a decepção que, frequentemente aborrece, quer os cooperantes que estavam à espera de inovação da parte dos formandos, quer os formandos à espera da inovação no trabalho dos cooperantes.

Esta expectativa da parte dos cooperantes traduz-se no modo como eles consideram a influência e a muita influência da “expectativa dos cooperantes no desempenho dos formandos (95,7%), do “trabalho por parte dos formandos” (100%), a “organização e métodos de trabalho” (100%) e a “atitude crítica por parte dos formandos”(97,9%).

Para a maioria dos professores cooperantes, no entanto, a prática é o momento da formação inicial no qual se pode verificar a descontinuidade entre a prática na escola e os conhecimentos adquiridos na instituição de formação. Daí “o hiato entre a formação teórica e prática” ter sido assinalado por 100% dos inquiridos como tendo influência na prática pedagógica (63,4% muita influência e 34,6% influência).

No entanto não negam a importância que os conteúdos da formação inicial podem ter na prática, pois 67,8% considera que “os conteúdos da formação inicial” podem ter influência (*alguma influência* 35,5% e *muita influência* 32,3%).

Os aspectos considerados com *muita influência* foram “O conhecimento do trabalho no terreno pelos docentes da instituição (76,3%), “O trabalho colaborativo entre cooperante e supervisor” (73,1%).

Deste modo, parece evidente que existe da parte dos cooperantes a necessidade de estreitar relações entre as escolas e a instituição de formação, nomeadamente entre cooperantes e supervisores, de modo a que o currículo de formação encontre uma continuidade

e interacção entre as componentes teórica e prática, e que cooperantes e supervisores partilhem uma tarefa, cujo sentido e complexidade ambos compreendam na sua globalidade.

A colaboração é fundamental para a implementação da qualidade, para a troca de experiências, para reflexões conjuntas sobre os efeitos da prática e propostas de reformulação, quando for caso disso.

Este aspecto, quando questionado na pergunta seguinte quanto à sua importância e frequência do trabalho colaborativo entre cooperantes e supervisores foi identificada como a mais importante por 68,9% dos cooperantes (Gráfico 23), no entanto a sua frequência foi considerada *rara* ou apenas *algumas vezes* por 75,3% dos cooperantes (Gráfico 24).

Outros aspectos referido como influentes, na prática, são os “aspectos afectivos e emocionais na prática” (60,2%). Considerando a prática como o seu processo de socialização os formandos durante este período revelam uma enorme insegurança e atitudes de submissão.

Na maioria dos casos, o refúgio ou a saída do formado para a sua insegurança pessoal e dependência extrema do cooperante, é a imitação e a reprodução das suas condutas e estilo pedagógico e que parecem ter êxito (Gómez, 1999:646).

Um dos receios dos formandos é não ser aceite como professor pelas crianças com quem trabalha, tornando-se este facto mais uma razão para “copiar” o “comportamento” do cooperante. Deste modo o formado, consciente da importância da avaliação do seu desempenho feita pelo cooperante, procura conseguir uma relação positiva com o mesmo. A supervisão do cooperante, parecer ser deste modo, entendida como um processo no qual se valoriza essencialmente a avaliação das actividades dos formandos.

Deste modo as práticas, tal como se desenvolvem, não podem ser consideradas como um espaço de experimentação e reflexão, mas sim como um espaço de reprodução (Gómez, 1999:640).

Reconhecidos, pelos cooperantes, como influentes na prática, “os aspectos afectivos e emocionais” torna-se imprescindível proporcionar um ambiente no qual haja lugar a dúvidas, ao diálogo sobre as situações surgidas, ao descobrir, ao desvendar o que não é perceptível á primeira vista. Para que isto seja possível, urge a necessidade de uma perspectiva de relações

humanas, nas práticas, que contemple que o conhecimento se constrói, se interpreta e se reconstrói numa interacção e de escuta mútua entre pessoas implicadas no processo de formação.

Estabelecer relações recíprocas significa cooperar, sem paternalismos, sem imposições, nem superioridades, numa atitude de co-responsabilização e co-protagonismo no trabalho de sala de aula (Arnaus, 1999:613). Isto é intensificar por meio da colaboração as oportunidades que os formandos têm de aprender a ensinar.

5.4.7 Grau de importância e frequência de algumas actividades desenvolvidas na prática pedagógica

Ao nível da prática pedagógica, a maioria dos formandos considera que *ensinar é comunicar um conteúdo*. No entanto, muitos não se apercebem que “conseguir fazer passar a mensagem é tão importante como o próprio conteúdo da mensagem” (Altet, 2000:14). Cabe à formação inicial, mais especificamente ao cooperante, enquanto prático e ao supervisor, enquanto teórico, num trabalho colaborativo, fazer entender aos formandos e criar estratégias para isso, que não se pretende uma reprodução do trabalho do cooperante ou o desenvolvimento de actividades propostas por este ou pelo supervisor, mas sim que o formando seja capaz de “sentir” que o ensino-aprendizagem é um “processo interactivo atravessado por fluxos de energia didácticos e pedagógicos” (Altet, 2000:19), em que o professor assume um papel activo, reflexivo e investigativo.

Nesta questão pretendia-se perceber qual a importância que o cooperante atribuída aos aspectos seleccionados. Deste modo apenas 5,4% dos inquiridos atribui como mais importante “a aplicação de teorias e de técnicas para ensinar e treino de soluções já experimentadas” 67,7% dos cooperantes considerou este item como o menos importante ao colocá-lo em quarto lugar.

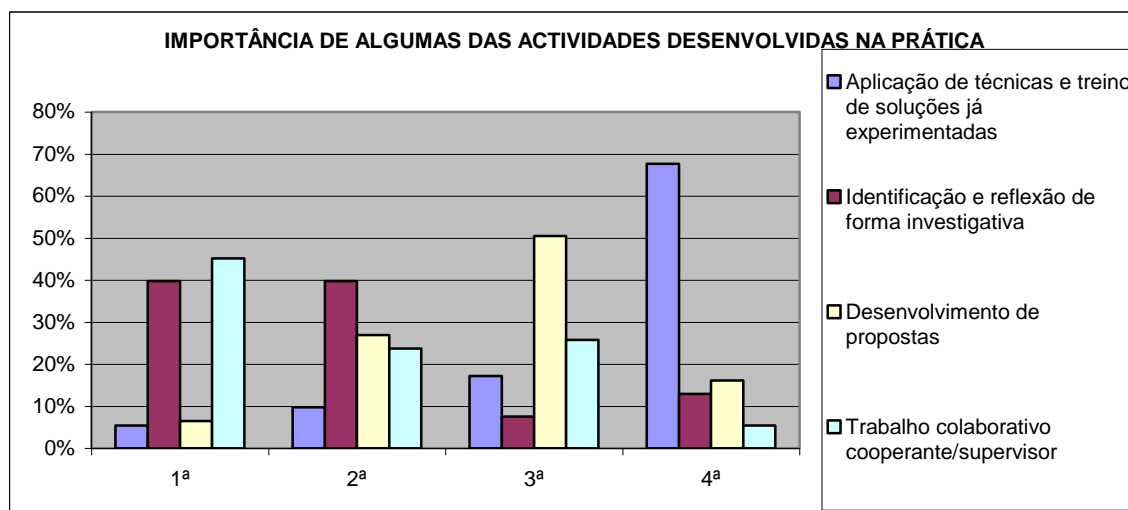
O *trabalho colaborativo entre cooperantes e supervisores* foi apresentado como o mais importante por 45,2% dos inquiridos.

Com efeito, a prática pedagógica não pode ser a tradução de situações pedagógicas “em saberes formalizados, dogmáticos, prescritos para aplicar na aula, mas antes de produzir, por meio da investigação, instrumentos conceptuais de análise das práticas e das situações pedagógicas” (Altet, 2000:24). Mas para uma formação profissional, na qual se pretende transformar o ofício do professor em profissão, o processo de formação tem de ser explícito e racional com a consciência que a formação inicial apenas inicia a construção da identidade profissional.

Assim, é essencial que o cooperante tome consciência do que realmente faz, das suas representações sobre o que é ensinar, sendo este o ponto de partida da sua implicação na mudança.

O trabalho colaborativo, reflexivo e investigativo apoiado no supervisor pode ser, para o cooperante, o suporte que lhe falta para a mudança que ele próprio ambiciona. Só há mudança se esta for apoiada. Não basta a consciência, o desejo e o sentido.

Gráfico 23 – Grau de importância atribuída a algumas actividades

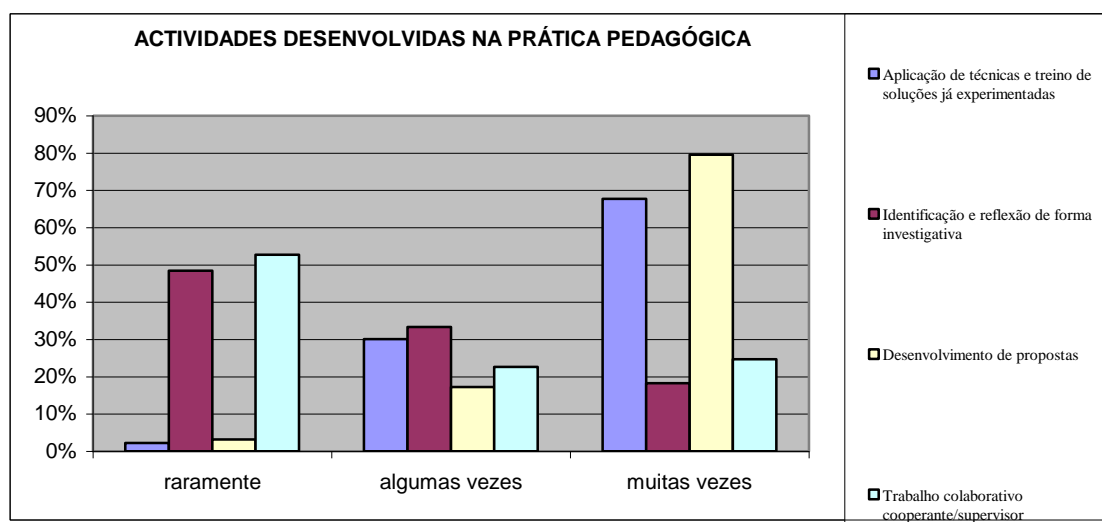


No Gráfico 23 é possível verificar que apesar de o item “a aplicação de teorias e de técnicas para ensinar e treino de soluções já experimentadas” ser considerado o menos importante, é no entanto indicado por 68% dos cooperantes como ocorrendo muitas vezes.

Também o “desenvolvimento, pelos formandos das actividades propostas pelo cooperante e supervisor” surge como uma actividade que surge muitas vezes (79,5%).

O trabalho “colaborativo entre cooperantes e supervisores” indicado por 45,2% dos cooperantes como mais importante, é considerado por 52,7% como ocorrendo raramente. Estes dados fazem-nos reflectir se serão sinónimo de uma tomada de consciência do próprio cooperante que a crença de que a preparação para a profissão é um ritual de passagem que permite aos futuros professores aceder a um conjunto de conhecimentos, e que o seu papel é ensinar a profissão os mais novos, é algo que faz parte do passado. Se considerarmos que a evolução do professor, neste caso o cooperante, enquanto profissional depende não só de factores individuais, mas também de aspectos contextuais e de factores com que se relaciona o seu trabalho, e que directa ou indirectamente influenciam a sua rede de relações pessoais e sociais, conduzem a um comportamento que recusa a tradicional resignação estratégica, na qual o professor limitava a acomodar-se ao política e socialmente instituído.

Gráfico 24 – Frequência de algumas actividades desenvolvidas na prática pedagógica



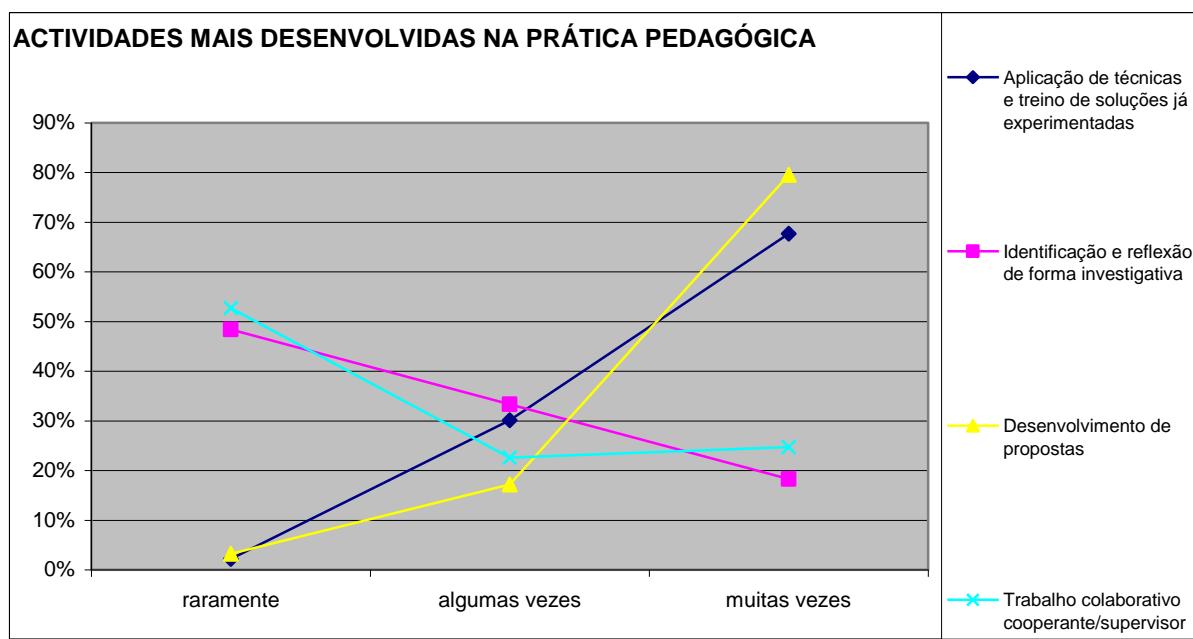
No Gráfico 25, com a conversão do Gráfico 24 em “gráfico de linha”, surgem dois itens com uma curva em “J”. Um, com uma curva mais acentuada “a aplicação de teorias e de técnicas para ensinar e treino de soluções já experimentadas” e o outro, “desenvolvimento,

pelos formandos, das actividades propostas pelo cooperante e supervisor” com uma curva não tão acentuada, serão, segundo Abric (2003) elementos característicos do núcleo central.

Estando o núcleo central directamente ligado e determinado pelas condições históricas, sociais e ideológicas, assim como associado a valores e normas, estes dois itens identificados como possíveis elementos do núcleo central, tornam-nos característicos da representação social sobre a formação inicial.

Ora sendo o núcleo central caracterizado como o que caracteriza uma representação, ou seja, o que lhe confere estabilidade e identidade, tornando-a resistente à mudança, será espectável uma mudança de atitudes e comportamentos dos cooperantes, quer em relação ao seu trabalho, quer no seu relacionamento com a instituição de formação?

Gráfico 25 – Algumas actividades desenvolvidas na prática pedagógica (Gráfico de linha)



6. Conclusões

Esta parte do estudo que desenvolvemos foi orientada pela questão “que representações sociais têm os professores cooperantes do 1º Ciclo da Formação Inicial de professores do 1º Ciclo dada numa Escola Superior de Educação?”

Embora não possamos tirar conclusões definitivas, limitamo-nos a tentar compreender o modo como esta formação é percepcionado pelos professores do 1º Ciclo, na sua dupla condição, como protagonistas institucionais, enquanto elementos participantes de uma organização que tem como função formar novos professores, e como indivíduos social e culturalmente diferentes mas pertencentes a um grupo com uma função social comum.

Estamos conscientes de que a imagem dada pelos professores cooperantes é apenas uma parte da realidade, estando em jogo esquemas interpretativos dos indivíduos, onde as dimensões cognitiva, afectiva e ideológica estão presentes.

Além disso, não nos podemos esquecer de que existem modelos “ideais” de formação de professores, o que poderá ter levado muitos cooperantes a reter ou mesmo alterar informações.

A tomada de posição face às diferentes questões propostas relacionam-se com a avaliação das mesmas, pelo que a ênfase atribuída a determinados aspectos da formação inicial de professores do 1º Ciclo, é produto não só da história individual de cada um, mas também da sua história dentro do grupo profissional.

Em nome de uma função (ser professor cooperante) não é fácil admitir as incoerências, o mau funcionamento, as dificuldades, os conflitos. A preocupação dos professores, numa época em que a escola está submetida ao controlo da opinião pública e até dos *media*, muitas vezes o importante não é saber se de facto a formação (mais especificamente a prática pedagógica) é eficaz, mas sim provar que o é, sendo solidários em não deixar transparecer a realidade do seu funcionamento e da sua acção. Se se admite que não se é eficaz, as causas só poderão ser exteriores ao grupo (cooperantes).

Deste modo, na actual perspectiva de formação inicial, fomos procurar nos estudos sobre a formação inicial de professores e sobre as representações sociais, o enquadramento teórico para a analisar nos seus objectivos, na sua estrutura, no modo é trabalhada.

Para uma melhor compreensão das formas de interacção dos professores cooperantes com a instituição de formação inicial, recorreremos ao quadro conceptual das representações sociais.

Esta parte do trabalho permitiu verificar que, de facto, existe nos professores cooperantes uma má imagem da instituição de formação e consequentemente da formação por ela dada.

Começando pelos resultados do Teste de Reconhecimento do Objecto, nos quais a opinião dos cooperantes é que os formandos não são preparados para a complexidade e imprevisibilidade da acção educativa (80,6%), que não existe uma ligação entre a formação teórica e a prática (73,1%), que não prepara professores reflexivos (73,1%), que não fomenta a inovação e mudança (72%) e que não fomenta dinâmicas pedagógicas novas (71%) estes dados traduzem de modo evidente e inequívoco a má imagem da formação inicial dada na instituição de formação.

Relativamente aos dados recolhidos no questionário, estes vêm confirmar os do Teste de Reconhecimento. Iniciando pelo que pensam sobre o trabalho da instituição para o desenvolvimento profissional dos formandos, os aspectos a seguir referidos foram os que obtiveram maior percentagem.

Para os professores cooperantes o trabalho da Instituição de Formação é caracterizado pelo baixo estatuto das práticas pedagógicas que se traduz na significativa falta de recursos e sobrecarga horária para os supervisores, pela desconexão entre o discurso académico e profissional, entre instituição de formação e a escola do 1º Ciclo e ainda pelo facto de a instituição de formação se preocupar essencialmente com o simples acesso às turmas do 1º ciclo para os formandos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Não deixa de ser significativo o facto de 77,4% dos professores cooperantes consideram a colaboração *passiva/pouco activa* e apenas 22,6% *activa/muito activa*, sendo que nenhum assinalou *muito activa*.

Os cooperantes consideram que são eles que acolhem e preparam os formandos para o trabalho no campo e se encarregam de iniciá-los nos “ossos do ofício”.

Outras razões que os levam a considerar a colaboração *passiva/pouco activa* são o cooperante não saber claramente o que a instituição espera de si, sentirem que os situam na periferia da formação inicial, assim como a dificuldade que sentem em negociar o objecto de formação com certos formadores, muito centrados na sua visão e muito pouco em ouvir as prioridades dos professores cooperantes.

Assim se pode verificar a pouca importância que os cooperantes atribuem ao seu trabalho na perspectiva da instituição de formação, apesar de uma tentativa de coexistência pacífica que denota uma certa acomodação ao instituído pela instituição.

Isto, no entanto, não significa um conformismo total, todo o indivíduo é à sua maneira “instituinte”, pois desenvolve as suas próprias estratégias, as representações e os seus projectos que, de um modo directo ou indirecto, acabam por se revelar.

Porém, um grande número dos inquiridos sente a necessidade de mudar a relação com a instituição de formação, apesar da não obrigatoriedade desta função (ser cooperante) que mantêm ao longo dos anos. O que pode significar então o massivo desejo em mudá-la? Apenas mais uma das contradições deste grupo profissional?

Também o facto de apenas uma minoria (5,8%) considerar que a “fraca capacidade de iniciativa dos cooperantes” é uma das razões para a uma colaboração *passiva/pouco activa* poderá ter a ver com a preocupação de defender a imagem de eficácia do seu trabalho que se pretende transmitir para o exterior.

Será que os professores se acomodaram ao sistema institucional a que pertencem, aceitando o desgaste, a crise, o tédio, tornando-se cúmplices de um sistema que reconhecem não funcionar bem?

Quando se perguntou aos inquiridos se desejava mudar, manter ou se lhe era indiferente a colaboração com a instituição de formação, 75% dos inquiridos deseja mudá-la, 16% mantê-la e para 8% é-lhe indiferente.

De facto, neste espaço de socialização profissional dos formandos, de interconhecimento e de trocas intersubjectivas, a prática pedagógica, os cooperantes precisar da instituição ao referir que desejam modificar a sua relação/colaboração com a mesma.

Em termos de desenvolvimento da formação inicial os professores cooperantes identificam as principais razões para o seu mau funcionamento, mas colocando sempre os problemas na instituição de formação. Quer seja a nível das relações com a instituição de formação, como já referimos, quer a nível de funcionamento e ainda a nível do currículo, incluindo a parte teórica e prática.

Para a maioria dos professores cooperantes a formação inicial contribui mais para que os formandos julguem que para se ser professor “Basta saber os conteúdos programáticos” e para “Entendimento de que o programa constitui o objectivo fundamental do trabalho do professor. Para além disso a formação inicial contribui também para “Que em muitos alunos se desenvolvam sentimentos de frustração”.

Corroborando com que afirmámos, os cooperantes consideram ainda que a formação inicial não desenvolve capacidades para que os formandos participem criticamente nas tarefas diárias da escola enquanto organização; não promove um trabalho construtivista com os formandos, aqui considerado como um trabalho capaz de orientar/facilitar a construção e organização individual do conhecimento; nem propicia actividades capazes de fomentar a criatividade.

Pelo contrário afirmam que “Existe uma compartimentação (quase) estanque dos saberes teóricos e dos saberes dos professores cooperantes”, consequentemente “A prática pedagógica é mais uma disciplina do currículo e centra-se nos seus objectivos próprios, longe dos saberes do ensino superior”, estando deste modo “O plano de estudos muito afastado das práticas concretas dos professores pela dispersão e divisão das disciplinas científicas”.

Parece, no entanto, haver alguma contradição quando afirmam que a teoria é “Decisiva para uma participação mais activa e crítica na educação” (36,6%), apesar quase igual número (34,4%) de cooperantes discordar da mesma afirmação.

Ainda relativamente à teoria consideram que não é decisiva para a selecção dos melhores professores, não facilita a prática no dia a dia, não é essencial para a utilização de métodos de ensino aprendizagem inovadores e não ajuda a uma perspectiva crítica face aos problemas no dia a dia numa escola.

Este hiato entre a formação teórica e a prática é um dos factores que têm muita influência no desenvolvimento da prática pedagógica. O conhecimento do trabalho que o cooperante desenvolve no terreno pela instituição de formação, assim como o trabalho colaborativo entre cooperante e supervisor são outros factores reconhecidos como muito influentes no desenvolvimento da prática.

A falta de entusiasmo e até de empenho dos professores cooperantes na formação inicial resultante, muitas vezes, de um corpo docente ao qual não lhe é dado o devido valor, nem tempo para se identificar com a instituição de formação, a par de uma diluição de poder, traduzido, muitas vezes num cumprimento burocrático das funções que lhe são atribuídas pela instituição de formação.

Afirmam que as decisões tomadas na instituição são “ditadas” aos professores cooperantes, não promovendo “espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre supervisores e cooperantes”. Por outro lado, afirmam também que não são chamados a “participar na (re)construção do currículo de formação, nem lhes são proporcionadas acções que os leve a desenvolver uma atitude crítica e de investigação face à supervisão.

Esta afirmação é facilmente comprovada quando a grande maioria dos cooperantes (93,5%) afirma não ter formação específica em supervisão para o desenvolvimento do seu trabalho, enquanto cooperante.

Habitados aos processos de verificação e até controlo da sua acção, tendo em vista a eficácia pedagógica e administrativa da prática pedagógica definida pela instituição de formação, explica-se facilmente a hostilidade que os cooperantes, em regra, manifestam pela formação inicial e consequentemente pela instituição de formação.

É, pois, tempo de a instituição de formação inicial mudar as suas práticas profissionais e relacionais, baseadas no individualismo e isolamento, na rotina e no imobilismo, e mostrarem ser um colectivo capaz de superar o paradoxo com que é visto o seu papel: por um lado, como principal protagonista de mudança e inovação, por outro, como principal obstáculo.

Ao aplicarmos os “gráficos de linha” em algumas questões, aquelas em que era possível reduzir as hipóteses das respostas em “menos...”, “intermédio...” e “mais...”, condições para o uso dos gráficos de linha (Abric, 2003:63) permitiu colocar hipóteses sobre os quais os elementos centrais e periféricos das representações sociais.

Como já referimos, identificámos como possíveis elementos pertencentes ao núcleo central a formação inicial vista como a “aplicação de teorias e de técnicas para ensinar e treino de soluções já experimentadas” e o “desenvolvimento, pelos formandos, das actividades propostas pelo cooperante e supervisor”. Poderão ser, deste modo, se influentes no modo como o cooperante age e realiza a sua acção (função funcional do núcleo central) e terem uma intervenção normativa (função normativa do núcleo central) nas dimensões sociais e afectivas de actuação do cooperante na formação inicial dos professores.

Sendo o núcleo central a base estável da representação, tem também a função de gerador de sentido e organizador dos elementos identificados como periféricos.

Ao apresentarem, no gráfico de linhas a forma de “sino” os resultados obtidos relativamente ao que pensam os cooperantes sobre o papel do currículo e da teoria na formação inicial de professores, mais concretamente os itens “existe uma compartimentação (quase estanque) dos saberes teóricos e dos saberes dos professores cooperantes”, “o plano de estudos está muito afastado das práticas concretas dos professores pela dispersão e divisão das disciplinas científicas” e “a prática pedagógica é mais uma disciplina do currículo e centra-se nos seus objectivos próprios, longe dos saberes do ensino superior”, “fundamental para se ter sucesso profissional” e “colmata a preparação dos outros anos de escolaridade, poderemos identificá-los como pertencentes ao sistema periférico.

Apesar de periféricos estes factores não deixam de ter um papel fundamental na dinâmica e no funcionamento do que podemos considerar a representação social sobre a formação inicial.

São estes elementos que constituem a parte mais acessível da representação, permitem uma apropriação mais individualizada da mesma podendo constituir os prescritores dos diferentes comportamentos dos elementos do grupo social. São eles que permitem aos icooperantes ter práticas que não estão de acordo com as representações sociais, sem no entanto a colocarem em jogo. São também eles que, devido à sua flexibilidade, estão presentes na maioria dos discursos (Seca, 2005:75), assumindo uma função prescritiva pois indicam, neste caso aos cooperantes, os comportamentos e os discursos face a determinadas situações.

7. Cruzamento dos Dados do Teste de Reconhecimento do Objecto com os Dados do Questionário de Caracterização

Face aos dados obtidos, parece ser possível concluir que, para os cooperantes, a formação de um bom profissional exige uma alteração das práticas de formação, de modo a ser possível proporcionar uma formação que seja capaz de prepara para o formando para a complexidade e imprevisibilidade da acção educativa, baseada na reflexão e investigação.

A hipótese de os itens que os cooperantes identificam, no Questionário de Caracterização, como mais característicos da formação inicial, isto é, a aplicação de teorias e de técnicas para ensinar e treino de soluções já experimentadas e o desenvolvimento, pelos formandos, se situarem no núcleo central da representação social, parece ser confirmada quando os cooperantes, no Teste de Reconhecimento do Objecto, identificam, como menos característicos da formação inicial, factores como a ligação entre teoria e prática, a integração das diferentes dimensões do quotidiano da profissão, o preparar para a autonomia profissional e o fomentar a inovação, a mudança e dinâmicas pedagógicas novas, considerados também como elementos que possivelmente fazem parte do núcleo central das representações sociais dos cooperantes sobre a formação inicial.

Aos itens do Teste de Reconhecimento do Objecto, a formação inicial depende, essencialmente, da qualidade dos cooperantes e tem uma concepção rígida, pautada pelo ritmo dos manuais, considerados como possíveis elementos periféricos, juntaram-se os itens do Questionário de Caracterização, referentes ao currículo e à teoria, existe uma compartimentação (quase estanque) dos saberes teóricos e dos saberes dos professores cooperantes, o plano de estudos está muito afastado das práticas concretas dos professores pela dispersão e divisão das disciplinas científicas, a prática pedagógica é mais uma disciplina do currículo e centra-se nos seus objectivos próprios, longe dos saberes do ensino superior, é fundamental para se ter sucesso profissional e colmata a preparação dos outros anos de escolaridade, também estes identificados como possíveis elementos do sistema periférico.

Capítulo V - Conclusão Geral

Introdução

Iniciámos o nosso trabalho por aprofundar o conceito de representações sociais, sob as diferentes perspectivas que estudam a realidade social, ajudando à sua compreensão e ao seu conhecimento.

Estudámos as representações sociais, como forma de pensamento social, como forma de perceber o mundo, como um conjunto de conhecimentos ou de saberes que influenciam a relação do indivíduo com o mundo, como indicadores de atitudes e comportamentos, como forma de comunicação, de actuação ou de guia para a acção e finalmente como um processo de construção da realidade.

Traçámos o percurso, através dos tempos, da formação inicial de professores primários, actualmente designados como professores do 1º ciclo, de modo a tentar perceber como a sua imagem social evolui.

Os conceitos de identidade pessoal e profissional permitiram-nos compreender como cada um de nós é um ser diferente com um projecto individual mas, simultaneamente, enquanto ser social, também partilhado por outros.

O ponto de partida desta investigação foi a constatação de que, ainda que seja evidente a conflitualidade entre as instituições de formação de professores do 1º ciclo e os professores cooperantes, pouco se sabe sobre a verdadeira expressão dessa conflitualidade manifestada diariamente. Na verdade, o vazio de estudos em que os cooperantes são ouvidos é uma evidência. Em termos concretos, os detentores desta informação são os cooperantes, os outros professores e alguns supervisores. Não há uma identificação real, baseada em dados objectivos, do que pensam os cooperantes da formação inicial.

Foi este vazio de dados que motivou o interesse pelo nosso objecto de reflexão, que pode, em nossa opinião, encontrar uma resposta institucionalizada consistente no tempo e independente de um voluntarismo pessoal.

Assim, ao investigar a formação inicial dos professores do 1º ciclo, na perspectiva dos cooperantes, pretendemos contribuir para elucidar alguns aspectos de uma complexa rede de

relações pessoais e profissionais, no desenvolvimento da prática pedagógica, que actua como uma metáfora no sistema educacional, pois enfatiza, quanto a nós, erroneamente, a possibilidade de uma formação de qualidade e adequada.

Deste modo, além de questionar, argumentar, criticar, é preciso tentar provocar mudanças de atitudes e de valores arraigadas ao longo do tempo.

Consideramos que, quando novas propostas educacionais são implementadas no âmbito político, compreender as representações sociais dos envolvidos é condição fundamental para o seu sucesso. Se a especificidade da situação de cada grupo social (cooperantes e professores da instituição de formação) contribui para a especificidade das suas representações, a especificidade das representações contribui, por sua vez, para a diferenciação destes grupos sociais.

Por desconhecem as especificidades do trabalho docente do professor do 1º ciclo, longe de profissionalizarem o ensino, as instituições de formação, segundo os cooperantes, promovem uma prática pedagógica do futuro professor como mero executor de decisões tomadas noutras instâncias. Por outras palavras, objectiva-se o trabalho do professor como mero executor, o que tem repercussões negativas na qualidade da formação, na sua adaptabilidade às diferenças sociais e políticas e na própria identidade do futuro professor.

Torna-se assim perceptível que, apesar de algumas manifestações de insatisfação dos cooperantes sobre o modo de funcionamento das práticas, estas continuam a ser implementadas pela instituição de formação do mesmo modo.

Talvez que, na dinâmica social, as representações sobre a formação de professores dos docentes da instituição sejam influenciadas pela sua hegemonia cultural e social. Ou seja, a diferenciação das representações pode ser entendida enquanto expressão das diferenciações no tecido social, uma vez que os indivíduos constroem representações sobre a própria estrutura social e as clivagens sociais, e é no quadro das categorias oferecidas por essas representações que se auto-posicionam e desenvolvem redes de relações, no interior das quais formam e transformam as representações sociais.

Todos os desafios actuais põem em causa as funções clássicas da escola e o papel do professor, levando governos e investigadores do campo da educação a propor novas metas

para a escola e a procurar uma nova identidade do profissional docente capaz de lidar com as exigências da realidade contemporânea de forma crítica e de acordo com os ideais democráticos de formação dos alunos para o exercício da cidadania e inserção social. A efectivação das mudanças desejadas implica saber em que medida elas se aproximam da representação do professor sobre sua identidade profissional hoje.

Sabendo que “as representações são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas” (Moscovici, 2001:62), procurámos investigar as representações sociais/profissionais presentes nos professores cooperantes a respeito de seu próprio trabalho e da instituição de formação, na tentativa de compreender os processos de construção e desconstrução das práticas profissionais desenvolvidas no exercício do seu papel de co-formador, uma vez que apreendemos que são as representações sociais/profissionais que oferecem uma rede de significados, permitindo a atribuição de sentidos.

Partindo da definição de representação social, considerámos que as representações sociais referentes à profissão poderiam ser consideradas como representações profissionais. Estas podem ser constituídas pelas cognições descritivas e avaliativas dos diferentes objectos significativos na profissão docente, que são úteis à actividade.

Daí, tal como as representações sociais, integram três dimensões. Uma dimensão contextual relacionada com as actividades, os papéis, as ideologias associados à organização a que pertencem. Uma dimensão funcional que se relaciona com o exercício da profissão identitária diz respeito aos projectos, às motivações e competências profissionais. Todas estas dimensões ajudam a construção de um saber profissional orientador da conduta e prática profissional.

Da mesma forma que estas dimensões vão dando sentido às identidades profissionais dos professores do 1º ciclo, delineiam um certo consenso, a que podemos talvez chamar aqui de representações sociais/profissionais sobre o trabalho da instituição de formação. Estas representações traduzem uma imagem da mesma, na qual os cooperantes lhe atribuem uma enorme responsabilidade, pois deveria ter como prioridade a formação dos formandos numa

perspectiva de futuro, mas, simultaneamente, reconhecem que a instituição de formação pouco faz nesse sentido.

Os resultados obtidos na tentativa de caracterização do “tipo de formação” revelam as necessidades e perspectivas que os cooperantes têm em relação ao trabalho da instituição e das condições de profissionalização dos futuros professores.

A análise dos dados obtidos confirma um certo senso-comum, sobre uma significação da formação inicial sustentada em determinados princípios pedagógicos tradicionais que os cooperantes consideram orientar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, serem desenvolvidas nas suas salas de aula.

Em situação de prática pedagógica, do ponto de vista da organização e enquadramento da mesma, as representações traduzem esses mesmos princípios, mas noutras, ligadas ao que os cooperantes pensam dever ser a prática dos formandos, as representações traduzem uma preocupação pedagógica de uma escola construtivista.

Consideramos que esta significação da formação inicial baseada no senso comum tem, também ela, o seu papel na produção de conhecimento, pois tal como Boaventura Sousa Santos afirma “a ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado. Ao contrário, a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas acções e damos sentido à nossa vida (1999:55)”. De facto, esta diferença, entre o que os cooperantes consideram ser uma formação adequada às novas exigências e as que são na verdade praticadas, pode ser entendida pelo facto de o acto de representar a formação inicial, enquanto processo de construção de um conhecimento social, implicar um conjunto de operações sócio-cognitivas e sócio-afectivas, influenciadas pela experiência pessoal e profissional dos cooperantes. Estas representações parecem também estar ligadas à falta de informação e colaboração da instituição de formação, como indicaram os cooperantes, assim

como ao maior ou menor papel reconhecido ao desempenho do cooperante, resultante dos binómios poder e domínio, submissão e dependência.

De facto as práticas pedagógicas podem ser uma fonte de conflitos no quotidiano das escolas. No desempenho do seu trabalho, os cooperantes estabelecem relações pessoais que são sempre únicas e que incluem aspectos afectivos.

Da mesma forma que vão dando sentido às suas próprias identidades profissionais, delineiam um certo consenso, a que podemos talvez chamar aqui, representações sociais/profissionais sobre o trabalho da instituição de formação, interiorizando, assim, uma imagem da mesma que consideram ter uma enorme responsabilidade, pois deveria ter como prioridade a formação dos formandos numa perspectiva de futuro, mas, ao mesmo tempo, têm a consciência de que esta pouco faz nesse sentido.

Os resultados obtidos na tentativa de caracterização do tipo de formação dado pela instituição de formação, revelam as necessidades e as perspectivas que os cooperantes têm em relação ao trabalho da instituição e das condições de profissionalização dos futuros professores.

A análise dos dados obtidos confirma um certo senso-comum, sobre uma significação da formação inicial, sustentada em determinados princípios pedagógicos tradicionais que os cooperantes consideram orientar as práticas pedagógicas, e consequentemente serem desenvolvidas nas suas salas de aula.

Em situação de prática pedagógica, do ponto de vista da organização e enquadramento da mesma, as representações traduzem esses mesmos princípios, mas noutras, ligadas ao que os cooperantes pensam dever ser a prática dos formandos, as representações traduzem uma preocupação pedagógica de uma escola construtivista.

Consideramos que esta significação da formação inicial baseada no senso comum tem, também ela, o seu papel na produção de conhecimento, pois tal como Boaventura Sousa Santos afirma “a ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado. Ao contrário, a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma,

racional; só a configuração de todas ela é racional. Tenta pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas acções e damos sentido à nossa vida (1999:55)”. De facto, esta diferença, entre o que os cooperantes consideram ser uma formação adequada às novas exigências e as que são na verdade praticadas, pode ser entendida pelo facto de o acto de representar a formação inicial, enquanto processo de construção de um conhecimento social, implicar um conjunto de operações sócio-cognitivas e sócio-afectivas, influenciadas pela experiência pessoal e profissional dos cooperantes.

Estas representações parecem também estar ligadas à falta de informação e colaboração da instituição de formação, como indicaram os cooperantes, assim como ao maior ou menor papel, reconhecido ao desempenho do cooperante, resultante dos binómios poder e domínio, submissão e dependência.

De facto as práticas pedagógicas podem ser uma fonte de conflitos no quotidiano das escolas. No desempenho do seu trabalho os cooperantes estabelecem relações pessoais que são sempre únicas e que incluem aspectos afectivos.

1. Núcleo central e a componente afectiva nas representações sociais

Os dados obtidos, nas evocações, traduzem um conjunto de sentimentos desfavoráveis em relação à formação inicial. Os sentimentos parecem actuar de forma negativa uma vez que, tanto nas evocações hierarquizadas em situação normal e de substituição, surgem os termos “conflitos” e “conflituosa”, predispondo o cooperante a experienciar estes sentimentos durante o contacto com a formação inicial. Estas reacções emotivas negativas que são assimiladas e depois experimentadas sempre que o cooperante trabalha com a instituição de formação, podem leva-lo a afastar-se dela, a ser desfavorável ao seu funcionamento, criando, muitas vezes, atitudes contrárias ao que a instituição pretende. Enquanto uma predisposição avaliativa

positiva ou negativa pode determinar as intenções pessoais e influenciar os comportamentos e atitudes.

Tomemos primeiro as categorias mais significativamente representativas do núcleo central: “relações pessoais”, “desadequada”, “descontextualizada” e “falta de preparação”. Para os cooperantes cujas crenças estão centradas na ideia de que a formação inicial representa algo muito próximo da “reprodução”, da “alta dos conhecimentos”, da “irrealidade”, da “ineficácia”, da “utopia”, “da teoria”, “do treino”, “da imitação”, pode gerar neles sentimentos negativos, potencializando a criação de atitudes e comportamentos desfavoráveis em relação à instituição de formação.

Por outro lado, a visão da capacidade de aprender a ser professor por exemplo, apoiada, essencialmente, em “competências cognitivas” e “teoria”, pode levar o cooperante a interpretar estas falhas como um sinal que deve abandoná-la, experimentando sentimentos negativos com a execução da sua tarefa.

Para os indivíduos cujas expectativas estão centradas nas dificuldades e confusões na realização das tarefas, na transmissão dos conteúdos e procedimentos transmitidos na formação teórica, boa parte da sua relação com a instituição será conduzida por situações emocionalmente pouco estimulantes. Enfim, o que parece emergir dos dados e das considerações teóricas anteriores é que os elementos do grupo central que organizam e estabelecem o funcionamento das representações sociais dos cooperantes mantêm uma relação que não parece ser aleatória com as cargas afectivas expressadas pelo grupo de cooperantes. Neste sentido, a dimensão afectiva não se constitui como uma estrutura paralela ou secundária. Conforme as diferentes situações, a representação é activada de modo mais normativo ou funcional e, simultaneamente, podem ser accionados elementos mais ou menos carregados afectivamente. Isto significa que os elementos do núcleo central determinam e são, também, determinados pela qualidade das cargas afectivas e dos julgamentos avaliativos do grupo. Deste modo, justifica-se a identificação dos elementos do núcleo central das representações dos cooperantes e das cargas afectivas por eles expressas, pois só assim é possível criar um quadro holístico da estrutura e funcionamento das representações sociais.

Uma simples identificação dos elementos centrais limitaria a análise a uma comparação entre a representação social e o tipo de representação aceite cientificamente, *escondendo* o tipo de reacções negativas ou positivas que as representações sociais podem causar em termos das emoções e motivação do grupo.

Com base nesta reflexão podemos colocar a questão de como as relações pessoais, que incluem necessariamente a afectividade, contribuem para uma melhor formação inicial. Como hipótese podemos afirmar que as relações pessoais talvez possibilitem, com suas diversas acções, ao cooperante, uma melhor compreensão da importância do seu papel, assim como uma melhor compreensão das suas próprias relações interpessoais no desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos e com a instituição de formação. É possível afirmar que os dados apresentados sobre as representações sociais não se podem dissociar da afectividade.

Assim, a primeira conclusão possível refere-se ao reconhecimento da influência da dimensão afectiva que, embora possa ser positiva, neste estudo destaca-se como elemento negativo na construção dos vínculos entre cooperantes e instituição de formação. Deste modo, a maneira como os cooperantes se apropriam do objecto social, a formação inicial de professores, leva a reacções emocionais traduzidas, maioritariamente, por uma visão negativa, que se pode cimentar em atitudes desfavoráveis.

É premente um trabalho de mudança, uma revisão das práticas educacionais e das relações institucionais, de modo a que se modifiquem as representações sociais dos cooperantes.

Segundo Flament (1994:49) para proporcionar dinâmicas capazes de transformar uma representação social é necessário modificar das práticas sociais e os elementos centrais das representações. Para Flament “as práticas sociais são de algum modo a interface entre as circunstâncias externas e os prescritores internos da representação social. São comportamentos globais que evoluem para se adaptar às mudanças das circunstâncias externas” isto é, às circunstâncias estranhas à representação social.

Assim, partindo da teoria estrutural das representações sociais, que considera que são os elementos do núcleo central que determinam as práticas sociais dos indivíduos ou grupos,

Flament afirma que são esses elementos centrais que tendem a absorver as eventuais mudanças das práticas, ocorridas em função de algum factor circunstancial externo. Deste modo, pensamos que uma mudança nas práticas da formação inicial possa fazer com que alguns prescritores das representações sociais dos cooperantes sejam alterados e, conseqüentemente, haja uma transferência positiva dos factores afectivos.

Pensamos ainda que a evolução das representações sociais sobre a formação inicial não depende apenas da identificação dos elementos centrais, mas também da mudança efectiva das práticas de formação, assim como da identificação das cargas afectivas que as condutas avaliativas das representações sociais geram. Ignorar este factor pode colocar em risco o próprio envolvimento intelectual e prático dos cooperantes no processo de formação inicial.

As relações entre o núcleo central e a dimensão afectiva ainda devem ser estudadas; contudo, os dados que obtivemos, parecem já corroborar a hipótese de que o núcleo central e os elementos afectivamente carregados constituem uma estrutura social, cognitiva e afectiva coerente.

2. As relações pessoais na formação inicial de professores do 1º ciclo

Como verificámos nos dados obtidos, as relações pessoais foram o elemento mais evocado em primeiro lugar, nas evocações hierarquizadas, daí pertencerem ao núcleo central das representações, o que revela a importância que lhes são atribuídas pelos cooperantes.

Os avanços na compreensão da estrutura das representações sociais traduzem o reconhecimento do papel do emocional no funcionamento das representações sociais.

Segundo Campos e Rouquette, as emoções e os afectos não são exclusivos da vida privada subjectiva, porque “as emoções vividas em situação de interacção colectiva influenciam a elaboração de representações” (2003:436). Para estes autores, a dimensão afectiva influencia e às vezes organiza ou determina as cognições ou os comportamentos avaliativos do objecto de representação ou de alguns dos seus aspectos, impondo um status emocional de “gosto” ou “não gosto”. Isto leva a considerar que a dimensão afectiva tem uma

relação não aleatória com a estrutura da representação. Ou seja, o núcleo central assegura, também, uma função organizadora em relação à dimensão afectiva.

Nas relações interferem elementos que perpassam a existência de cada um dos indivíduos que pertence ao grupo, elementos culturais, familiares, religiosos, experiências vividas, diferentes formas de ser e estar e interesses diversos, formando uma intrincada teia de interacções. O facto de os cooperantes realçarem a importância das relações pessoais leva-nos a questionar o papel do relacionamento afectivo na formação de professores e a tentar perceber a sua importância nessas relações. De facto, as relações pessoais são responsáveis pela maneira de sentir e perceber a realidade. Se o que vivenciamos, nas nossas relações, é agradável ou angustiante, causa medo ou pânico, ou nos dá satisfação, todos esses conceitos são atribuídos pela nossa afectividade. A afectividade é impulsionada pela expressão dos sentimentos, das emoções, e desenvolve-se no quotidiano das nossas escolas.

Não podendo contar com um conjunto de saberes estáveis, instrumentais e institucionais que os auxiliem no desenvolvimento da sua prática, que envolve questões de imensa complexidade, incerteza e singularidade, os professores apoiam-se nas suas experiências pessoais e profissionais em que estão subjacentes as suas vivências emocionais.

Compreender o ensino como uma prática social vivenciada a partir de interacções pessoais, significa reconhecer que sua abordagem não se limita ao conhecimento preciso, objectivo e instrumental.

Nas relações humanas existem trocas de experiências e sentimentos. No entanto, parece distante a percepção de que toda a nossa vida é feita de relacionamentos, de um sistema de interligações complexas e em constante mutação, que nos instiga e desafia, exigindo um constante exercício de compreensão das características fundamentais da natureza humana e da natureza dos relacionamentos, para que nos seja possível construí-los de modo eficaz. Os cooperantes focaram as “relações pessoais” na prática pedagógica, com toda a carga de afectividade, que reflectem desejos, expectativas, motivos, intenções, crenças, valores, parcerias, cooperação, competição e avaliação. São elementos que pertencem aos indivíduos em interacção na formação inicial, os formandos, os cooperantes, os supervisores e as crianças

que se desenvolvem como pessoas, afectando-se reciprocamente uns no desenvolvimento dos outros. Assim, a prática pedagógica é traduzida, nas evocações, como uma troca de experiências e de sentimentos entre os diferentes elementos do grupo de formação e onde deveria haver, também, um sentido de parceria e cumplicidade nas relações pessoais.

Perrenoud fala-nos da docência como uma profissão relacional complexa, em que a pessoa inteira é mobilizada. Em cada momento, ou em cada acção desencadeada, conhecimentos e afectos são mobilizados e mudanças ocorrem de parte a parte nos sujeitos envolvidos numa relação. Lembra-nos, ainda, que a sala de aula é o lugar da multiplicidade, do imprevisto, das interacções simultâneas e (aparentemente) desconexas, onde decisões são tomadas a cada minuto pelo professor e pelos alunos, na presença de desafios, alegrias, angústias, desejos, poderes, gostos e desgostos, preconceitos, aspirações (1993:150). Deste modo, parece visível que, para os cooperantes, trabalhar as relações pessoais significa lembrar que a escola não é, apenas, um espaço de formação profissional, mas um espaço de encontros (desencontros) que ocorrem em função do convívio entre pessoas de diferentes identidades, apesar de interligadas num mesmo ambiente social e profissional. A importância das relações pessoais é que têm influência no clima de grupo influenciando-se, estas duas vertentes, recíproca e circularmente, caracterizando um ambiente agradável e estimulante, ou desagradável e adverso, ou neutro e monótono. Assim, sentimentos de simpatia e atracção provocarão aumento de interacção e cooperação, repercutindo favoravelmente nas actividades e nas relações pessoais. Contrariamente, sentimentos de antipatia e rejeição tenderão à diminuição das interacções, ao afastamento, à menor comunicação, repercutindo-se desfavoravelmente nas actividades e nas relações pessoais. É assim possível percebermos a importância da natureza das interacções que se desencadeiam.

A necessidade de a instituição de formação precisar de inovar, tanto em relação às políticas de formação, aos métodos pedagógicos, como na própria organização da prática pedagógica e dos saberes, parece ser outro sentir dos cooperantes. Consideram que a instituição de formação deverá estar atenta à multiplicidade de aspectos que envolvem a formação inicial, aspectos pessoais, profissionais e institucionais, numa postura integrativa e

interdisciplinar para dar conta da realidade, mas, ao mesmo tempo, os cooperantes sabem que tudo isso pode ser ilusório. Revelam também que assumem uma certa conformidade em relação aos desafios do seu papel de cooperante, que é, por vezes, simulada, pois parece constituir uma forma de resistência e influência, mas que não se manifesta explicitamente.

Muitos outros aspectos foram analisados, mas estes traduzem a estreita aproximação existente entre o que o cooperante diz precisar para exercer as suas funções e as condições para que isso, efectivamente, ocorra. O enquadramento teórico da problemática da investigação realizada fez surgir o conceito de profissão aplicado à docência.

3. A formação inicial “vista” pelos cooperantes

A verdade é que as características das profissões passam pelo binómio saber e serviço público, assim como pela existência de um código de conduta assimilado no processo de socialização profissional.

Os professores, com o seu estatuto de funcionários públicos e que se encontram sujeitos a uma organização burocrática e administrativa pesada, não constituem uma profissão, mas sim de uma quase-profissão.

Em Portugal, Nóvoa (1989) demonstrou que o reconhecimento social dos professores como grupo profissional específico passou pela sua funcionalização e consequente autonomia relativamente à comunidade e à Igreja, defendendo que, actualmente, a procura de um novo profissionalismo docente passa pela descentralização do ensino e pela autonomia dos professores.

Ao aprofundar a forma como os professores são formados, deparámo-nos com diferentes propostas de funcionamento das práticas pedagógicas e diferentes concepções de supervisão.

Quando se trata de sujeitos sociais que partilham espaços, tempos e representações sociais na/sobre a escola, não podemos deixar de considerar que o contexto mais amplo em que cada um dos sujeitos está inserido interfere profundamente nas suas expectativas e percepções.

Com isto queremos dizer que a antiga imagem de um professor como símbolo da autoridade e da providência moral tem vindo a ser substituída pela imagem de um adversário a ser derrotado pelo aluno.

A imagem da escola como um ambiente seguro onde crianças e jovens poderiam desenvolver os valores morais e democráticos é substituída pela imagem de um território instável e conturbado.

A imagem do aluno como aprendiz dócil a ser encaminhado para vida em sociedade é substituída pela imagem de um aluno rebelde e problemático.

Estas “representações” não deixam dúvidas de que as expectativas em relação à escola, alunos e professores mudaram radicalmente.

A representação de “ser professor” assume outros sentidos para os quais nem sempre os formandos estão devidamente preparados.

E isto, muitas vezes, pela tipo de relações entre as duas instituições de formação, a escola e a instituição de formação inicial.

A imagem que os cooperantes têm da formação inicial e da instituição de formação que a proporciona é uma imagem negativa, mais consentânea com a realidade quando falam pelos outros professores. Para eles a formação inicial preocupa-se, essencialmente, com a teoria, como sinónimo de ser capaz de ensinar bem, numa perspectiva tradicional da função do professor.

É a imagem de uma formação “distante da realidade”, pautada por “relações pessoais”, que se divide entre o individualismo, no que se refere ao trabalho desenvolvido pelo formando, tendo em vista a sua “avaliação” e a “nota”, e a “pouca colaboração” dos professores da instituição.

De referir, ainda, a sua insatisfação na relação com a instituição, uma vez que consideram não serem reconhecidos como “parceiros na formação”, mas sim como “facilitadores do acesso dos formandos à realidade escolar”, através do “empréstimo” da sua turma e dos seus alunos.

4. Transformar a relação dos cooperantes com a instituição de formação

Considerámos, nas razões apresentadas na introdução para o desenvolvimento deste trabalho, que a prática pedagógica, um dos momentos da formação inicial dos professores do 1º ciclo, constituía um espaço de vivências colectivas e organizacionais, onde se jogam alguns dos processos de mudança na formação inicial de professores; que constituía um campo subvalorizado nas decisões políticas e institucionais sobre a formação inicial de professores; que constituía um espaço propiciador a um trabalho colaborativo entre escolas e instituição de formação inicial; e que pretendíamos dar voz ao cooperante, o elemento de mais baixo estatuto sócio-institucional na formação inicial de professores. De facto, os actores principais deste trabalho, os cooperantes, não são actores silenciosos, nem apenas actores dotados de competências para executarem os papéis que a instituição espera deles em função dos seus interesses. Eles são actores falantes. Como vimos, a semântica da utilidade social do cooperante não parece arredada do campo de formação inicial de professores, segundo os cooperantes. Eles consideram que se “sentem na periferia da formação inicial”, que “não sabem o que a instituição de formação espera de si”, que “existe dificuldade de negociar com certos formadores”, muito centrados na sua visão, e muito pouco predispostos em ouvir as suas prioridades, que de facto “existem problemas de relacionamento pessoal com a instituição de formação”, daí a sua colaboração com a instituição ser “passiva ou pouco activa”. Trata-se de uma matriz de natureza organizacional da instituição de formação, na qual as dificuldades são consideradas como inerentes a cada um dos elementos do grupo de formação.

Para os cooperantes, a superação destas dificuldades depende de uma alteração da forma como a instituição os insinua e descredibiliza a sua prática, preocupando-se “essencialmente com o simples acesso dos formandos às suas turmas para desenvolverem a prática pedagógica”. Para além dos reajustamentos organizacionais que os cooperantes permitiram identificar nas suas representações sociais sobre a formação inicial, estes parecem interessados em transformar o contexto de formação, que representam como um contexto

consumidor e reproduzidor de uma prática pedagógica institucionalizada, e manifestam o desejo de “alterar a sua relação com a instituição de formação”.

Na nossa tripla qualidade de professora do 1º ciclo, de professora cooperante e de supervisora e professora da instituição de formação sabemos que a mudança é difícil, mas não é impossível. Na intercepção de duas concepções de formação, aparentemente contraditórias, encontramos a possibilidade de conciliar as duas *individualidades* que a sustentam, o cooperante e a instituição de formação.

Trata-se de posições que eventualmente se poderão conciliar e complementar. Estamos convictos que, de uma forma dissimulada, estas alterações poderiam conduzir a uma transformação das relações entre as escolas do 1º ciclo e a instituição de formação, que, neste momento, inibem o desenvolvimento da formação. Na realidade, os cooperantes deixaram transparecer, nas suas representações sobre a formação inicial, que não se consideram meros “instrumentos”, que não aceitam acriticamente o postulado de que a qualidade da formação está dependente da teoria, que consideram “descontextualizada”, e evidenciam que a melhoria da qualificação profissional acarreta necessariamente um trabalho “colaborativo” entre formandos, cooperantes e supervisores, de modo a promover modalidades de trabalho pedagógico indutoras de relações com os saberes profissionais.

No conjunto da análise, as representações sociais dos cooperantes situam-se em torno da formação inicial como “desadequada”, “descontextualizada”, reveladora de “falta de preparação dos formandos” e que aparece associada à “avaliação”, à “nota”, aos “supervisores inexperientes” o que parece causar uma situação “conflituosa”, à “falta de preparação”, à “aplicação de técnicas de soluções já experimentadas”. Para além disso, revela-se “tradicional”, “inútil”, “teórica” e “reprodutora do sistema”.

Subjectivamente, este processo de depreciação da formação dada na instituição, pelos cooperantes, pode, quanto a nós, ser evitado, contrapondo condições institucionais de um trabalho colaborativo, onde seja sentido o reconhecimento explícito da dignidade das suas funções e da sua competência profissional. Os dados da pesquisa mostram, também, a vontade dos cooperantes de alterar a relação entre instituição e escolas. No seu discurso são nítidos os

apelos à transformação das relações pessoais e institucionais, que apesar de serem individualmente expressas nas representações de cada cooperante, parecem estar a instituir-se num referencial colectivo. O afastamento dos cooperantes das fontes especializadas em modelos educativos alternativos e diversificados, muitas vezes propostos pela instituição de formação no seu currículo, bem como o afastamento institucional para a tomada de decisões com base na dispersão e na falta de clareza dessa informação, fazem com que os cooperantes disponham de recursos limitados na compreensão das várias dimensões educativas que integram a formação inicial.

O mesmo se passa com o afastamento dos professores das instituições das fontes de informação das práticas educativas quotidianas. Este afastamento faz com que os professores das instituições e supervisores disponham, igualmente, de recursos limitados na compreensão das várias dimensões educativas que constituem a organização e o funcionamento de uma escola do 1º ciclo. Os cooperantes, não tendo acesso a essa informação que lhes permita compreender a formação dada na instituição, compreendem esta realidade educativa, compreendem esta realidade educativa inscrevendo-a em quadros tradicionais que são imediatamente observáveis (as práticas dos formandos) ou em construções representacionais mais legitimadas e cristalizadas no seu meio social, profissional e institucional. Neste contexto, será espectável que os cooperantes revelem uma desconfiança inquestionável em relação à instituição de formação.

Julgamos que os resultados obtidos vêm, de certa maneira, clarificar a forma como a formação inicial é percebida e representada pelos cooperantes, pelo que pensamos ter contribuído para a produção de um conhecimento essencial a uma melhoria da prática de formação inicial de professores. Em suma, as representações, aqui identificadas, poderão ser interpretadas com base na relação que os cooperantes mantêm com o que para eles é mais ou menos desconhecido e estranho na formação inicial. As tomadas de posição parecem ser mais afectivas e emocionais, traduzindo um conhecimento construído a partir das reacções avaliativas resultantes de experiências vividas directa ou indirectamente, pelos cooperantes.

Ousaríamos concluir que a forma como é percebida e representada a formação, a atitude e os comportamentos dos cooperantes, tem muito a ver com o significado que tem, para cada um, a sua profissão, a cultura a que pertence e as suas vivências quotidianas pessoais, sociais e profissionais. É, sem dúvida, muito longo o caminho a percorrer até que as instituições de formação se consciencializem que, por mais avançada que se encontre a ciência e por mais desenvolvidas e aperfeiçoadas que sejam as tecnologias, os cooperantes são pensadores autónomos que, tal como qualquer outro cidadão comum, produzem e comunicam representações, que tem implicações funcionais e práticas que se manifestam na organização dos comportamentos, nas actividades comunicacionais, na argumentação, na explicação da realidade e da vida quotidiana, nas relações, nas escolhas e na postura perante a formação inicial. Considerando que as representações sociais (da formação) são, simultaneamente, individuais e sociais e que guiam a acção, orientam condutas e atitudes, dirigem e orientam relações interpessoais e contribuem para um saber funcional, acreditamos que este estudo poderá apresentar-se como um instrumento válido e pertinente capaz de contribuir não só para o fornecimento de informações essenciais à melhoria da formação inicial, mas também para que se verifiquem as reorientações necessárias ao nível da formação e crescimento pessoal e profissional dos cooperantes para que possam encarar a formação inicial com uma maior abertura, serenidade e maturidade, tão necessárias para lidar com os seus sentimentos e emoções em situações difíceis. Assim sendo, é nossa convicção que as representações dos cooperantes acerca da formação inicial vão, por certo, para além de se reflectirem no seu comportamento e atitudes, reflectir-se, igualmente, na sua colaboração com a instituição de formação.

Importa criar referências para um desempenho profissional eficaz, reflectindo sobre o que fazemos, as dificuldades que sentimos no nosso quotidiano pessoal e profissional. Só sabendo onde estamos hoje poderemos traçar um caminho de mudança, capaz de promover um constante crescimento pessoal e profissional. Precisamos de crescer na nossa profissão, não por força das circunstâncias ou influências de terceiros, mas porque decidimos crescer interiormente e desenvolvermo-nos como pessoas e como profissionais que diariamente se

confrontam com problemas. Constituindo a formação inicial um tema vasto e enigmático, ficamos, com certeza, muito por investigar e estas conclusões corresponderão, tão somente, a um pequeníssimo degrau subido na longa caminhada da formação inicial. Assim, sem perder a consciência da nossa inexperiência na área da investigação, ousamos afirmar que demos mais um passo para o crescimento profissional e para o conhecimento de nós próprios. Nesta perspectiva, consideramos que o presente estudo poderá contribuir para acrescentar valor no que respeita a atitudes, comportamentos, conhecimentos e práticas relativas a cada uma das actividades profissionais específicas na formação, de modo que esse acréscimo de saber, saber estar, saber fazer e saber intervir se faça sentir no futuro da formação. Embora muitas questões fiquem por responder, e tendo em conta as dificuldades e limitações encontradas, a realização do presente trabalho tornou possível conhecer a forma como a formação inicial é percebida e representada pelos cooperantes.

Somos, agora, levados a apresentar de forma sucinta e breve alguns aspectos que consideramos essenciais, face aos resultados obtidos: a necessidade de olhar para o cooperante como um verdadeiro profissional que contribui para a formação inicial sob grande pressão, devido não só à singularidade e exigência das actividades a desenvolver, mas também devido às pressões internas dos seus sentimentos, emoções e pensamentos, num confronto permanente entre o seu eu pessoal e o seu eu profissional; a necessidade de criar equipas multidisciplinares, que proporcionem, não só a elaboração de normas e protocolos de actuação, mas também permitam a partilha de sentimentos e emoções, debate de ideias e planeamento de acções; introduzir as questões relacionadas com a formação inicial nos espaços de formação contínua dos cooperantes e supervisores; abordar a prática pedagógica, no currículo de formação inicial de professores, segundo os novos modelos pedagógicos, à luz do paradigma sistémico, que conduza à aquisição e desenvolvimento de competências profissionais.

Finalizamos com a convicção de que o presente trabalho nos proporcionou momentos de solidão, de temor, de profunda intimidade e de grande abertura. Com a sua concretização tornou-se possível a construção de uma parte da nossa própria história de vida e conduziu-nos

a uma auto-formação importante, tanto na solidão como no social, pelo que justamente o consideramos uma mais-valia para que se verifiquem as reorientações necessárias na formação inicial. A satisfação que sentimos em realizar este trabalho abre-nos horizontes para que possamos sugerir a realização de outros estudos similares que possam desenvolver a temática em estudo e contribuir para o desenvolvimento da profissão de professor do 1º ciclo, colocando-a no caminho da “excelência do formar” professores do 1º ciclo. Urge protagonizar a mudança e a inovação, não como uma imposição exterior, mas como algo sentido por todos, de modo a assegurar uma gestão equilibrada da responsabilidade individual.

Intervenção após a pesquisa

Ao longo do nosso trabalho fomos manifestando a importância que atribuímos a este trabalho. Quer pelo nosso desejo de “confirmar” algo que a nossa experiência nos vinha transmitindo, quer para dar voz aos cooperantes, tornando públicas as situações e as significações que eles têm e contribuir para a alteração de práticas que possibilitem uma nova visão social da formação inicial de professores do 1º ciclo. Como tornar estas intenções realidade? Intervindo depois deste trabalho. Porquê esta necessidade? Tal como Jodelet (2007:46) afirma para aplicar a regra de ouro das metodologias qualitativas: a necessária honestidade que investigador deve ter quando realiza um trabalho de campo e usa pessoas para a recolha de dados. Diz a autora que “há a exigência de devolver os dados obtidos e apresentar, para uma discussão, as interpretações e conclusões encontradas” de modo ao investigador se aperceber a adequação da sua leitura dos dados e o “sentido que os seus parceiros, os sujeitos estudados - dão às suas condutas”. Por outro lado, pode servir para “um processo de reflexão social, através do qual o conhecimento produzido é levado em conta e adoptado pela comunidade modificando-a”. De facto os resultados mostram que é a instituição superior que controla todo o processo de formação inicial de professores do 1º ciclo, esperando dos cooperantes o acolhimento dos formandos nas suas salas de aula para desenvolverem a prática pedagógica. No entanto, parece não oferecer ou oferecer muito pouco apoio aos cooperantes no desempenho do seu papel. A falta de diálogo, a falta de conhecimento do que se espera do seu trabalho e a pouca orientação prestados pelos supervisores parecem influenciar a insegurança dos cooperantes enquanto participantes, e não colaboradores, na formação inicial de professores. Apesar da sua inércia, a maioria dos cooperantes revelam vontade de alterar as práticas quotidianas e a sua relação, num trabalho conjunto, com a instituição de formação. Certamente, que esta situação propiciou a elaboração de representações sociais que regem as relações entre os diferentes elementos da prática pedagógica: formandos, cooperantes, supervisores e alunos do 1º ciclo. Através dos dados

obtidos é possível verificar que estas representações sociais dos cooperantes traduzem uma má imagem da formação inicial e o sentimento de um papel secundário. Estas representações são elaboradas na interacção dos indivíduos enquanto cooperantes e parecem apontar para elaborações estabelecidas em comum na comunicação directa através da transmissão de informações, de saberes, de acordos ou divergências sobre o que social e profissionalmente os liga, e de interpretações sobre o objecto que os torna parceiros de interacção. Enquanto grupo, os cooperantes parecem tentar preservar a sua identidade e integridade enquanto profissionais do ensino, quando indicam a instituição de formação e os supervisores como os principais responsáveis pela má formação dos futuros professores. Estamos conscientes de que o contexto das práticas pedagógicas contribui para a existência destas representações partilhadas e, embora ao longo do nosso trabalho as tentássemos identificar, seria redutor não ter em conta os processos através dos quais cada cooperante se apropria e/ou constrói representações sociais. Assim, procurámos integrar na análise das representações sociais sobre a formação inicial as emoções, os afectos, os sentimentos, os desejos e os factores identitários num determinado contexto histórico, social e culturalmente definido. Deste modo, parece-nos importante facultar o acesso aos resultados obtidos de modo a permitir a tomada de consciência, pela instituição de formação, da insatisfação dos cooperantes, visando uma reflexão compreensão da sua própria dinâmica de formação e equacionar a alteração de alguns dos seus mecanismos de funcionamento.

Estamos, no entanto, conscientes de que para que um projecto desta natureza seja viável é necessária a colaboração de todos os actores, cooperantes e instituição de formação, na base de um conhecimento recíproco do modo como cada actor compreende, explica e a integra no seu universo simbólico, afectivo e cognitivo. Só assim consideramos possível que acabem os conflitos, devido ao desconhecimento das diferenças nas práticas, que condicionam as interacções educativas necessárias a uma melhor formação inicial de professores do 1º ciclo.

Limitações do Estudo

Um dos objectivos deste trabalho era aplicar as evocações livres no estudo das representações sociais sobre a formação inicial. Construímos o questionário que foi validado. Porém, quando quisemos aplicá-lo confrontámo-nos com a dificuldade de encontrar um número representativo para a amostra.

A drástica redução do número de alunos na formação inicial de professores do 1º ciclo, talvez por Portugal enfrentar momentos difíceis no que se refere à possibilidade de emprego na docência após o término da formação inicial, tornou muito menor a existência de professores cooperantes.

Por outro lado, as reformas antecipadas de muitos professores fizeram também com que esse número reduzisse de uma forma muito acentuada.

Outra limitação deste trabalho foi que no decorrer do tratamento dos dados, verificámos que havia um excesso de dados, que pouco ou nada acrescentavam à investigação.

Por fim, e talvez a mais importante foi a dificuldade de utilização do instrumento de análise dos dados o programa Evoc 2003.

Trabalhar com este programa foi uma aventura solitária, pois os apoios eram reduzidos, e os poucos conseguidos foram através de correspondência com investigadores brasileiros e franceses que, gentilmente, acederam tirar-nos algumas dúvidas que iam surgindo.

Perspectivas de continuidade da investigação

Potencialidades do estudo associadas à Declaração de Bolonha

A Lei de bases do Sistema Educativo constitui a principal referência para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino e para a formação de professores.

O Decreto-Lei nº 344/89, que estabelece o respectivo ordenamento jurídico, indicando os princípios gerais a seguir, a natureza, os objectivos e a organização da formação inicial, demonstrando coerência com a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Com a entrada em vigor da Declaração de Bolonha, a realidade educacional portuguesa está a ser fortemente marcada pela influência da União Europeia.

Inicia-se assim, um novo ciclo de Educação Superior em Portugal, que consequentemente, marcará a formação de professores do 1º ciclo.

Uma vez que, quando iniciámos este trabalho ainda não tinha sido implementado o Processo de Bolonha, não seria possível estudar as representações sociais neste novo contexto.

Será uma possibilidade de continuação deste trabalho, desenvolver um estudo comparativo entre as representações sociais sobre o anterior modelo de formação inicial de professores do 1º ciclo e novo modelo resultante da aplicação da Declaração de Bolonha.

Na introdução do nosso trabalho citámos Dominicé para traduzir a nossa atitude na elaboração deste trabalho.

Ao escolhermos tentar perceber como é percepcionada a formação inicial de professores do 1º ciclo pelos professores que, no terreno, participam na mesma, o nosso objectivo não foi fazer juízos de valor, mas compreender e explorar esta complexidade na tentativa de auto-compreensão da nossa prática, o que nos obrigou a reflectir também sobre os nossos próprios percursos pessoal e profissional.

Cruzar os crescentes conhecimentos teóricos com a prática, numa visão retrospectiva do percurso formativo, pessoal e profissional, e numa visão prospectiva que questiona os fundamentos da acção, tem sido uma constante ao longo destes anos, procurando ser capazes de justificar as acções de renovação da nossa *praxis* nas suas diferentes dimensões.

Construir este percurso de investigação obrigou-nos, naturalmente, a uma delimitação do objecto e do campo de estudo com opções difíceis de tomar, pois a multiplicidade e a complexidade dos factores presentes num processo de formação-investigação são evidentes.

Quase sem nos apercebermos, começámos a relatar para o papel pedaços da nossa vida pessoal e profissional, procurando encontrar nas memórias, distantes e próximas no tempo, do nosso passado familiar, escolar e profissional, algo de concreto e tangível que, de algum modo, nos desse um suporte substantivo às ideias e teorias sobre as quais pretendíamos reflectir.

Neste arremedo de “história de vida” estávamos, sem o sabermos, a construir a jangada que nos havia de trazer, inicialmente, numa navegação ao sabor da corrente, mas que rapidamente nos apercebemos que teria de ser orientada, ao tema escolhido neste trabalho.

Quando, certo dia, ouvimos um professor referir as representações sociais, pensámos de imediato fazer um trabalho sobre este assunto. Fizémo-lo.

Foi a primeira tentativa de compreensão do seu significado e das suas repercussões ao nível do trabalho desenvolvido no que, há bem poucos anos, se chamava Conselho de Docentes. Era um órgão no qual os professores tomavam decisões sobre o funcionamento das escolas e trocavam experiências pedagógicas.

Ao decidirmos fazer esta investigação não tínhamos ideia, então, da tarefa ciclópica que nos aguardava...

Desde logo, um primeiro sobressalto: a bibliografia a que, pelos nossos próprios meios, podíamos aceder de imediato não abundava e obrigou-nos a um esforço, não insignificante, de decodificação de textos em francês, inglês e castelhano.

Os títulos em português, raros, que se referiam a este assunto, ou abordavam o tema de forma genérica e demasiado sintetizada ou tomavam uma perspectiva de reflexão dirigida

quase exclusivamente à área da saúde que, na verdade, não respondia, por si só, às nossas motivações e interesses de estudo para o que nos propúnhamos levar a cabo.

Efectivamente, o que mais nos seduziu, desde o início da escolha do tema, foi a perspectiva da sua utilização no âmbito da formação de professores.

Não saberemos talvez dar uma explicação inteiramente satisfatória desta preferência.

A nossa formação teórica na área das Ciências da Educação não iria muito além de aspectos introdutórios, adquirida nos estudos de formação inicial e contínua, e em leituras avulsas que fomos fazendo, por conta própria, suscitadas pelas muitas interrogações que a prática profissional nos tem vindo sempre a colocar e também, confessamos, por alguma curiosidade intelectual.

Tentámos, deste modo, extrair de vários autores ideias que parecessem comungar de um mesmo posicionamento teórico, procurando descobrir um percurso de pensamento seguro e conciliador.

Não admira, por tudo isto, que o presente trabalho configure melhor um exercício de leitura do que uma análise interpretativa do que se vem dizendo e escrevendo sobre representações sociais. Ao relê-lo, não pudemos deixar de sentir que, se o começássemos agora, após toda a pesquisa bibliográfica que efectuámos e a própria elaboração deste trabalho, a par das reflexões que nos suscitaram, o construiríamos de maneira diferente...

No início e ao longo do trabalho enunciámos uma série de questões que nortearam a nossa investigação. Estamos conscientes que não fomos, talvez, suficientemente eficazes na procura de respostas para todas as questões.

O estudo que desenvolvemos foi orientado pela questão “que representações sociais têm os professores cooperantes da formação inicial de professores do 1º ciclo?”

Embora não se possam tirar conclusões definitivas, limitamo-nos tentar compreender o modo com esta é percebida pelos cooperantes, na sua dupla condição, como protagonistas institucionais, enquanto elementos participantes na formação inicial de professores do 1º ciclo, e como indivíduos social e culturalmente diferentes.

Estamos conscientes de que a imagem dada pelos cooperantes é apenas uma parte da realidade, estando em jogo esquemas interpretativos dos indivíduos, onde as dimensões cognitiva, afectiva e ideológica estão presentes.

Além disso, não nos podemos esquecer de que existem modelos ideais de práticas pedagógicas, o que poderá ter levado muitos professores a reter ou mesmo alterar informações.

A tomada de posição face às diferentes questões propostas relacionam-se com a avaliação das mesmas, pelo que a ênfase atribuída a determinados aspectos do funcionamento da formação inicial é produto não só da história individual de cada um, mas também da sua história dentro do grupo profissional.

Em nome da sua posição, enquanto cooperante, não é fácil admitir as incoerências, o mau funcionamento, as dificuldades, os conflitos.

A preocupação dos professores cooperantes, numa altura em que a escola está submetida ao controlo da opinião pública e até dos *media*, muitas vezes o importante não é saber se de facto a formação é eficaz, mas sim provar que o é, sendo solidários em não deixar transparecer a realidade do funcionamento da prática em situação de sala de aula, e da sua própria acção.

Procurámos nesta investigação, que ora concluímos, analisar as representações sociais da formação inicial no contexto escolar através dos professores cooperantes.

Antes de apresentar alguns resultados, gostaríamos de afirmar que toda pesquisa é portadora de contribuições e reflexões que somadas a outras já produzidas, poderão tornar-se produtivas e contribuir positivamente para o alargamento da discussão da questão estudada.

Esta é uma abordagem de estudo analítico que mesmo que limitada, pretende reunir conteúdos empíricos e teóricos que possam contribuir para um repensar sobre a formação inicial e a construção de uma nova formação.

Portanto, não pretendemos concluir o debate, mas enriquecê-lo com as conclusões e questões desta pesquisa.

. Para isso, esta pesquisa está alicerçada na teoria das representações sociais, nos conceitos de formação, na história da formação assim como na nossa experiência, favorecendo assim, o encontro da teoria com a prática e contribuir para que o processo de aprendizagem e a prática docente e contribua para uma melhor formação inicial.

Ao longo dos capítulos sobre a formação inicial dos professores foram ressaltadas a sua evolução e o espaço potencial para novas abordagens por eles criadas.

Temos a consciência que uma teoria que possa apresentar as possibilidades de mudança na formação inicial não nasce nem de uma concepção dominante “de uma formação pronta a usar” nem do contrário, a ideia do “currículo como prática” propostas pelos teóricos educacionais.

Os cooperantes, que se revêem num tipo de formação em que o seu papel é um mero distribuidor de conhecimentos que adquiriu, outros parecem ter uma visão em que a sua grande preocupação é de reconhecer os formandos como agentes conscientes de mudança e de ressaltar as possibilidades humanas nas situações.

As conexões históricas entre concepções de formação de professores e as entidades que detêm o poder apontam para o avanço em direcção à elaboração de novas propostas curriculares. Daí surgir o Processo de Bolonha.

Este evidencia as necessidades de junção de esforços para superar as teorias racionalizadoras da formação inicial e elaborar um currículo baseado na práxis, e cujas finalidades da educação evitem o distanciamento do que ocorre no quotidiano das escolas.

É necessário empreender uma formação inicial com o olhar para a compreensão, para projecto de formação humana, para a intervenção na realidade, em função da construção de uma escola democrática, no sentido não somente de favorecer o acesso e permanência, mas sobretudo na construção da cultura do sucesso escolar, da elaboração do conhecimento e sua natureza, da superação dos preconceitos e das práticas de participação.

Daí a importância do cooperante ser capaz de trabalhar de modo a favorecer e ampliar a reflexão sobre a sua prática, sobre os contextos históricos, sociais, culturais nos quais a escola

se encontra, processos que podem melhorar o seu papel junto dos formandos e inserir-se e inserir o futuro profissional num processo de mudança.

Será que, ao longo dos anos, houve uma verdadeira reestruturação na formação inicial de professores ou continua baseada nos moldes tradicionais, com ênfase nos conteúdos, proporcionando o distanciamento entre o curso e o exercício da profissão docente nos anos iniciais de ensino?

Segundo os resultados obtidos junto dos cooperantes, parece não existir uma articulação entre as disciplinas leccionadas e a aplicabilidade da mesma na realidade da escola, havendo deste modo uma desarticulação entre a teoria e a prática.

As disciplinas são oferecidas isoladamente, sem qualquer interdisciplinaridade e, muito menos, de transdisciplinaridade. Será que as mudanças sociais e as transformações culturais profundas do final do século XX e início do século XXI originaram novas exigências para a formação inicial de professores?

Um novo paradigma parece servir de suporte científico e civilizacional para o século XXI. Um paradigma educacional cujos objectivos, metodologia pedagógica, princípios e conteúdos visem o desenvolvimento global do formando, preparando-o para um novo paradigma, o da complexidade.

Actualmente, os formadores de professores têm um papel decisivo no mundo de hoje. “Têm a função de consciencializar os educandos sobre a interdependência entre os acontecimentos e fenómenos locais e os globais; devem identificar os males civilizacionais contemporâneos e as suas causas; romper com o espantalho disciplinar e realizar uma educação que promova o desenvolvimento global” (Fernandes, 2000:19).

Hoje, com o Processo de Bolonha, a formação inicial de professores do 1º ciclo confere o grau de mestrado, o que por um lado é positivo, pois valoriza social e pessoalmente estes professores, mas por outro lado, e como nos revelam os resultados deste estudo, pode acarretar dificuldades uma vez que a tendência para a academização da formação é uma característica da tradição nas instituições de ensino superior, quer se trate de institutos politécnicos, quer de

universidades. Deste modo, o aumento da duração e qualificação da formação pode não traduzir um aumento da qualidade da formação.

É imprescindível que seja clara a concepção e a realização da formação. A prática pedagógica deverá ser considerada como um momento da formação inicial transdisciplinar de vivência, de consciencialização de reflexão e de progressiva e construtiva integração dos comportamentos e valores profissionais.

São os professores do 1º ciclo, enquanto cooperantes, que proporcionam o espaço para o carácter multifacetado da formação inicial associado à aquisição de competências, à problematização da realidade social e das representações actuais sobre a profissão (identidade profissional), assim como à reflexão e, por vezes à investigação.

Num documento do Ministério da Educação datado de Fevereiro de 2007, uma nova política de formação inicial de docentes foi definida, tendo em vista contribuir de modo significativo para melhorar a qualidade do seu desempenho e, assim, fazer face aos desafios que a educação e a formação lhes apresentam nos nossos dias.

Esta definição política insere os cursos de qualificação profissional de professores no âmbito dos parâmetros do Processo de Bolonha, no qual a qualificação docente é valorizada, de modo especial, assim como “os resultados da aprendizagem que a caracterizam; a adequação destes resultados às novas exigências do desempenho docente; a aquisição do conhecimento relativo às disciplinas a ensinar, sobretudo na preparação do professor generalista; a fundamentação da prática de ensino na investigação, e a iniciação à prática profissional em contexto escolar”.

Este documento estabelece ainda a qualificação profissional ao nível de mestrado. No contexto do Processo de Bolonha, a qualificação profissional que habilita para a docência será adquirida, a partir de 2007/2008, apenas através da frequência de cursos do 2.º ciclo do ensino superior que conferem o grau de mestre, e situar-se-á, assim, no nível 7 do Quadro Europeu das Qualificações (QEQ).

No caso dos professores generalistas, a formação do 1.º ciclo já tem objectivos de preparação para o ensino, sem prejuízo de poder capacitar para um leque mais alargado de actividades profissionais no sector da formação, da animação e da comunicação sociocultural.

Nos termos da recente definição política, os cursos de qualificação profissional dos professores devem assegurar a prossecução das aprendizagens exigidas pelo desempenho docente e pelo desenvolvimento profissional ao longo da carreira; (...). O perfil de desempenho docente está organizado de acordo com o papel dos professores na sala de aula, na escola, na articulação desta com a comunidade e no seu próprio desenvolvimento profissional. Este documento refere ainda que a qualificação é baseada na investigação. Para isso os professores terão de ser capazes de “reflectir sobre a sua prática pedagógica de forma sistemática; de efectuar estudos ou investigação com base na sua prática pedagógica; de integrar na sua prática pedagógica os resultados dos estudos realizados, tanto de carácter académico como baseados na sua prática; de avaliar a eficácia das suas estratégias pedagógicas e as modificar em conformidade e de realizar uma avaliação das suas próprias necessidades de formação”. O mesmo documento realça a importância de “aprendizagem do desempenho profissional ser realizada em contexto.

A ênfase colocada na iniciação à prática profissional, e em particular na prática de ensino supervisionada por professores qualificados, exprime o reconhecimento de que esta constitui o momento privilegiado, e insubstituível, para adquirir a competência do agir profissional. Assim, a iniciação à prática profissional é assumida progressivamente, desde o início da formação inicial, não como uma componente desligada das outras, mas, sim, como momento para mobilizar e integrar um conjunto diversificado de saberes na resolução de situações concretas na sala de aula, na escola e nas relações desta com a comunidade. Esta componente de iniciação à prática profissional inclui a observação e a colaboração em situações de ensino e a prática supervisionada de planificação, ensino e avaliação, dentro e fora da sala de aula, em contextos diversificados.”

As parcerias com escolas e instituições da comunidade são outro aspecto referido neste documento. “As instituições de formação de docentes organizam o seu trabalho em

colaboração, e de parceria, com os estabelecimentos de ensino, o meio laboral local, os formadores no local de trabalho e outras partes interessadas”.

Para que a aquisição da qualificação possa ser feita em contexto de desempenho “é necessário reforçar as relações entre os formadores dos professores, os professores das escolas, o mundo do trabalho e as restantes entidades.

As instituições de ensino superior têm um papel relevante a desempenhar no desenvolvimento de parcerias efectivas com as escolas e com outras partes interessadas, a fim de assegurar que os cursos de formação de professores se baseiam em factos consistentes e boas práticas pedagógicas.” “A iniciação à prática profissional e as actividades de investigação educacional exigem que as instituições do ensino superior estabeleçam protocolos de colaboração sustentada com escolas; no quadro destes protocolos, cabe ainda às primeiras participar activamente no desenvolvimento da qualidade do ensino nas segundas, respondendo, nomeadamente, às necessidades das escolas e dos professores no que diz respeito à formação contínua e especializada.”

Deste modo não se pode continuar com um currículo cristalizado na formalidade administrativa. Deverão ser as competências a orientar a selecção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional.

Com o Processo de Bolonha a elaboração da estrutura curricular deve ser planeada com critérios, expressos em eixos em torno dos quais se devem articular as dimensões que necessitam ser trabalhadas na formação docente, de modo flexível para que cada instituição formadora construa os seus próprios projectos inovadores, fazendo integração entre eixos disciplinares, seja nas dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, seja nos diferentes âmbitos do desenvolvimento educacional. Porém, os resultados obtidos revelam uma percepção, de uma formação sem um projecto planeado e construído entre a instituição formadora e a escola.

Notamos, através dos inquéritos, que os cooperantes consideram que os momentos de contacto com instituição de formação são escassos, o que parece interferir na possibilidade do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à actuação profissional.

Consideram, ainda, haver uma concepção restrita da prática, sendo a concepção da teoria e da prática dissociada uma da outra. Os formandos não realizam a pesquisa na prática pedagógica. Esta não tem sido privilegiada nesta fase da formação. A técnica e os conhecimentos profissionais que são objecto de dúvidas são esclarecidas pelo cooperante, e mais raramente pelo supervisor.

Com Bolonha, prevê-se o desenvolvimento de actividades de pesquisa iniciam-se com a análise e a problematização das acções e das práticas pedagógicas dos formandos.

As aulas, nas instituições de formação, devem ser baseadas em acções partilhadas de produção e experiências vivenciadas pelos formandos de modo a enriquecer as possibilidades de criação e de respostas.

O professor da instituição necessita ter um olhar “multifocal”, para trabalhar com formandos os estudos disciplinares capaz de levar ao aprofundamento de conceitos e práticas envolvidas nas experiências dos próprios formandos. As grandes mudanças necessitam de tempo. Ninguém consegue mudar ninguém.

Há concepções cristalizadas e arraigadas noutro modelo de formação. Mudá-las não é tarefa fácil, sobretudo quando essas mudanças não são sentidas como benéficas para profissionais que foram historicamente marginalizados e injustiçados. É no entanto um desafio. Será utopia pensar que a instituição de formação seja capaz de abandonar o paradigma de formação vigente, que reproduz professores destinados a reproduzir práticas cultural e socialmente instaladas, e implementar um paradigma de formação alternativo, global, integrado e sistémico? Quais serão os impactos dessa formação aos professores formadores, alunos e professores principiantes? Terão os currículos dos cursos de formação de professores em Ensino Básico, 1º Ciclo, reestruturados para responder à Declaração de Bolonha, a capacidade de proporcionar o abandono do modelo de formação baseado na compartimentação e na atomização do conhecimento e gerar um novo paradigma de educação para a globalidade e complexidade?

Eis o grande desafio. Reestruturar o Curso não somente para responder à Declaração de Bolonha, mas também para responder às novas exigências culturais e sociais que emergem na sociedade portuguesa. Essa preocupação é justificável.

A publicação de um texto conjunto pela UNESCO e a OCDE revela a preocupação com a qualidade do ensino transnacional, e justificam a escrita deste texto uma vez que é “um documento oportuno que trata sobre assuntos fundamentais relativos à Educação Superior numa sociedade mais mundializada” (2006: 4). Apontam, também, para a necessidade das instituições ou órgãos que oferecem a Educação Superior adoptarem dispositivos externos de garantia da qualidade e convalidação dos cursos.

Será que com uma formação inicial configurada segundo a Declaração de Bolonha, os futuros professores terão uma formação que os preparará para enfrentarem as novas realidades profissionais, resultantes do desenvolvimento multidimensional dos indivíduos, assim como, fazer face aos desafios complexos de um mundo globalizado?

Acreditamos que nomear as coisas é dar-lhes existência, é oferecer-lhes possibilidades. A sua arquitectura tenta assumir, simultaneamente um elogio à transparência e uma vénia à utopia.

Por enquanto, vamos conduzindo as palavras e o traço até onde o nosso pensamento exige e permite. Mas esperamos pelo dia em que a sociedade tome conta do guião e a obra de formar professores do 1º ciclo, vire poesia e se torne matéria de sonho...

Bibliografia

- ABRIC, J.C. (1984). L'Artisan et l'Artisanat: Analyse du Contenu et de la Structure d'une Représentation Sociale. *Bulletin de Psychologie*, 366, pp. 861-875.
- ABRIC, J.C. (1989). L'Étude Expérimentale des Représentations Sociales. In D. Jodelet (ed.). *Les Représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ABRIC, J.C. (1993). Central System, Pripheal System: Theirs Functions and Roles in the Dynamic of Social Representations, 2, pp. 75-78 (<http://www.psr.jku.at/>).
- ABRIC, J.C. (1994). *Pratiques Sociales et Représentations*. Paris: PUF.
- ABRIC, J. C. (1994a). Les Représentations Sociales : Aspects Théoriques. In J. C. Abric, *Pratiques Sociales et Représentations*. Paris: Presse, Universitaires de France, pp. 11-37.
- ABRIC, J. C. (1994b). Méthodologie de Recueil des Représentations Sociales. In J. C. Abric, *Pratiques Sociales et Représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 59-83.
- ABRIC, J. C. (1994c). Recueil des Représentation Social. In J.C. Abric (ed.), *Pratique Social et Représentations*. Paris: PUF.
- ABRIC, J. C. (1994d). L'Organization Interne des Représentations Socials: Système Central et Système Périphérique. In C. Guimelli (ed.), *Strutures et Transformation des Représentations Socials*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- ABRIC, J. C. (1996). Specific Processes of Social Representations. In W. Wagner et al, (ed.), *Papers on Social Representations*. Electronic Version, 5, pp. 77-113.
- ABRIC, J. C. (2000). Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In A. Moreira e D. C. Oliveira (org.), *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB Editora.
- ABRIC J. C. (2001). L'Approche Structurale des Représentations Sociales: Développements Récents. *Psychologie et Société*, 2 (4).
- ABRIC, J. C. (2003). La Recherche du Noyau Central et de la Zone Muette des Représentations Sociales. In J. C. Abric, (org.), *Méthodes d'étude des Représentations Sociales*. Saint-Agne: ÉRÈS.
- ABRIC, J. C. (2003a). L'Análise Structurale des Représentations. In S. Moscovici, *Méthodologies des Sciences Socials*. Paris. PUF.

- ABRIC, J. C. (2005). A Zona Muda das Representações Sociais. In D. C. Oliveira & P. H. Campos (org.), *Representações Sociais: uma Teoria sem Fronteiras*. Rio de Janeiro: Museu da República, pp. 23-34.
- ADÃO, Á. (1997). *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras. As Escolas Régias (1772-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- AISSANI, Y. & BONARDI C. (1991). Evolution Différentielle des Éléments d'une Représentation Sociale : Les Apports de l'Analyse de Similitude. *L'Année Psychologique*, pp. 307- 418.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALARCÃO, I. (1991). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schon e os Programas de Formação dos Professores. *Supervisão e Formação de Professores*. Aveiro: Cadernos Cidine.
- ALARCÃO, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In Isabel Alarcão (org.), *Formação Reflexiva e Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2001). Do Olhar Supervisivo ao Olhar sobre a Supervisão. In M. Rangel. (org.) *Supervisão Pedagógica – Princípios e Práticas*. Campinas: Papirus Editora.
- ALBUQUERQUE, L. (1960). *Notas para a História do Ensino em Portugal*. Coimbra: Texto Vértice.
- ALTET, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- ALTET, M. (2002). L'analyse de Pratiques: Une Démarche de Formation Professionnalisante qui Développe "Le Savoir-analyser" à L'aide de "Savoir-outils". Eduscol - Actes du séminaire - *L'analyse de Pratiques Professionnelles et L'entrée dans le Métier – Ministère de L'éducation Nationale*. Paris: Direction de L'enseinemet Scolaire, disponível em www.eduscol.education.fr/D0126/analprat_acte.
- ALTET, M., PAQUAY, L., PERRENOUD, (org.). (2002a). [*Formateurs d'Enseignants. Quelle Professionnalisation?*](#) Bruxelles: De Boeck.
- ALTET, M., PAQUAY, L., PERRENOUD, P. (dir.), (2003). [*A Profissionalização dos Formadores de Professores*](#). Porto Alegre: Artmed Editora.
- ALTET, M. (s/d). Qual a Formação Profissionalizante para Desenvolver as Competências de “Docente-Profissional” e uma Cultura Profissional de Actor? In M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier, *Formação dos Professores e Contextos Sociais*. Porto: RÉ- Editora Lda.
- ALVES, L.A.M. (2004). *O Ensino*. In J. Serrão e A. H. O. Marques, *Portugal e a Regeneração*. Lisboa: Editorial Presença.

- AMADO, J. (2001). *A Indisciplina e a Formação do Professor Competente*, disponível em www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/programa.htm.
- APOSTOLIDIS, T. (2006). Representações Sociais e Triangulação: uma Aplicação em Psicologia Social da Saúde, *Psic.: Teor. e Pesq.* (online) 22, (2), pp. 211-226. ISSN 0102-3772. doi: 10.1590/S0102-37722006000200011.
- ARAÚJO, H. C. (2000). *Pioneiras na Educação - As Professoras Primárias na Viragem do Século-1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ARDOINO, J. & MIALARET, G. (1995). L'Intelligence de la Complexité – Pour une Recherche en Éducation Soucieuse des Pratiques. *Cahiers de la Recherche en Éducation*, 2, (1), pp. 203 – 219.
- ARNAUS, R. (1999). La Formation del Profesorado: Un Encontro Comprometido con la Complejidade Educativa. In A. Gómez, J. Ruiz, J. Rasco, *Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Ediciones Akal.
- ARON, R. (1991). *As Etapas do Pensamento Sociológico*. Lisboa: Círculo dos Leitores.
- ARRUDA, A. (2005). Despertando do Pesadelo : A interpretação. In A. P. Moreira, B. Camargo, J. Jesuíno, S. C. Nóbrega, (2005). *Perspectivas Teóricas-Metodológicas em Representações Sociais*. Brasil: Editora Universitária – UFPB.
- BANCEL, D. (1999). *L'organisation du Temps de Travail et les Conditions Matérielles de Travail des Enseignants*, disponível em [ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/rapport/1999/bancel/bancel.rtf](http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/rapport/1999/bancel/bancel.rtf), pp. 1-22.
- BARBERY, J., LOUCHE, C. & MOLINER, P. (2006). *Théorie du Noyau Central et Transformation des Cultures Organisationnelles à l'Occasion d'une Fusion*, disponível em www.sciencedirect.com.
- BARBOSA, M. (2002). A Hora da Modéstia: Ciências da Educação e a Prática Pedagógica. In *O Particular e o Global no Virar do Milénio – Cruzar Saberes em Educação*. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa da Ciências da Educação. Lisboa: Edições Colibri.
- BEAL, G., BOHLEN, J. & RAUDABAUGH, J. N. (1972). *Liderança e Dinâmica de Grupo*. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- BENAVENTE, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BERTRAND, Y. & VALOIS, P. (1994). *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.

- BIDARRA, M.G. (2002). Do Grau de Transmissividade das Práticas de Formação ao Optimismo Irrealista. *Revista da Educação: Vol. XI, (1) Formação de Professores-Testemunhos e Perspectivas*. Lisboa: Editora VRAL., Lda.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BONARDI, C. & YOUSSEF, A. (1991). Évolution Différentielle des Éléments d'une Représentation Sociale : Les Apports de L'analyse de Similitude. *L'année Psychologique: Vol. 91, (3)*, pp. 397-417, disponível em <http://www.persee.fr>.
- BORKO, H., LISTON, D. & WHITCOMB, J.A. (2006). A Conversation of Many Voices. *Journal of Teacher Education: Vol.57, (3)*, pp. 99-204.
- CAMPOS, B. P. (2001). Professores num Contexto de Mudança: Profissionais do Ensino em Escolas Autónomas. In *As Dinâmicas dos Actores*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- CAMPOS, P. H. F. & ROUQUETTE, M.L. (2003). Abordagem Estrutural e Componente Afectiva das Representações Sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica: Vol.16*, pp. 435-445.
- CARNEIRO, A. H. (2003). *Evolução e Controlo do Ensino em Portugal. Da Fundação da Nacionalidade ao Primeiro Ministério de Instrução Pública*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARRILHO, A. R. (1993). *Formar Professor: Elementos para uma Teoria e Prática de Formação*. Porto: Texto Editora.
- CARVALHO, R. (1985). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CEIA, C. (2010). *O Professor na Caverna de Platão*. Casal de Cambra: Caleidoscópio – Edições e Artes Gráficas, SA.
- COMISSÃO Especializada do CRUP para a Educação e Formação Inicial, Pós-Graduada e Permanente, disponível em < www.ualg.pt >.
- CONDE, M.T.B. (2005). O Modo de Ensino Mútuo na Formação dos Mestres de Primeiras letras. Uma Experiência Pedagógica no Portugal Oitocentista. *Revista Lusófona de Educação, 6*, pp. 117-137.
- CONSELHO, Nacional de Educação (1998). *Educação, Memórias e Testemunhos*. Lisboa: Gradiva.
- CONSELHO Superior d' Instrução Pública (1851). *Legislação sobre a Instrução Pública Primária, Secundária e Superior, desde a Reforma de 1836 até 10 de Janeiro de 1851*. Coimbra.
- CORREIA, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, J. A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.

- CORREIA, J. A. & MATOS, M. (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Lisboa: Edições ASA.
- CORTESÃO, L. (2000). *Ser Professor: um Ofício em Risco de Extinção? Reflexões Sobre Práticas Educativas Face à Diversidade, no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, A. (1870). *Instrução Nacional*. Imprensa Nacional.
- COSTA, A. (1871). *História da Instrução Popular em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- COSTA, A. (1884). *Auroras da Instrução* Lisboa: Imprensa Nacional.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education: Vol.57*, (3), pp. 300-314.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- DEAUX, K. & PHILOGENE, G. (2001). *Representations of the Social*. Oxford: Blackwell Publisher.
- DESCHAMPS, J. C. & GUIMELLI, C. (2006). L'Organisation Interne des Représentations Sociales de la Sécurité/insécurité et Hypothèse de la «Zone Muette». In M.S.S. Menin, *Social Representation and Stereotypes: The Mute Zone of Social Representations. Psic.: Teor. e Pesq.: Vol.22*, (1), pp. 43-51.
- DEUTSCH, M. (2003). Cooperation and Conflict: a Personal Perspective on the History of the Social Psychology Study of Conflict Resolution. In I. Dimas, P. Lourenço, J. Miguez, *Conflitos e Desenvolvimento nos Grupos e Equipas de Trabalho – uma Abordagem Integrada*, disponível em <http://www.fpce.uc.pt/nucleos/nefog/publicacoes.php>.
- DE DREU, C. & PUTMAN L. L. (1997). Cooperation and Conflict: a Personal Perspective on the History of the Social Psychology Study of Conflict Resolution. In I. Dimas; P. Lourenço; J. Miguez, *Conflitos e Desenvolvimento nos Grupos e Equipas de Trabalho – uma abordagem integrada*, disponível em <http://www.fpce.uc.pt/nucleos/nefog/publicacoes.php>.
- DIMAS, I. C., LOURENCO, P. & MIGUEZ, J. (2005). *Conflitos e Desenvolvimento nos Grupos e Equipas de Trabalho – uma Abordagem Integrada*, disponível em <http://www.fpce.uc.pt/nucleos/nefog/publicacoes.php>.
- DIMAS, I. C., LOURENCO, P. & MIGUEZ, J. (2007). (Re)Pensar os Conflitos Intragrupais: Desempenho e Níveis de Desenvolvimento. *Psicologia: Vol. 21*, (2) pp.183-205, disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874>.
- DOISE, W , DESCHAMPS, J.C. & MUGNY G. (1980). *Psicologia Social Experimental*. Lisboa: Moraes Editore, disponível em 20492007000200011&lng=pt&nrm=iso>.

- DOISE, W. (1989). Attitudes et Représentations Sociales. In D. Jodelet, *Les Représentations Sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DOISE, W.(1992). Les Relations entre Groupes. In S. Moscovici, *Psychologie Sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DOISE, W., CLÉMENCE, A. & CIOLDI, F.L. (1994). Le Charme Discret des Attitudes. *Textes sur les Représentations Sociales : Vol 3 (1)* pp.1-138.
- DOMINICÉ P. (1990). *L'Histoire de Vie Comme Processus de Formation*. Paris: L'Harmattan.
- DUBAR, C. (1997). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- DUBAR, C. (2000). *La Crise des Identités. L'Interprétation d'une Mutation*. Paris: PUF.
- DUBAR, C. (2003). Formação, Trabalho e Identidades Profissionais. In R. Canário, (org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 43-52.
- DURKHEIM, E. (1898). Représentations Individuelles et Représentations Collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale: Tome VI*, Mai, disponível em <http://pages.infinit.net/sociojmt>.
- DURKHEIM, E. (1991). *Les Formes Élémentaires de la Vie Religieuse*. Paris: Le livre de Poche.
- DURKHEIM, E. (2001). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- ESTRELA, M.T. & ESTRELA, A. (2001). *IRA - Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA. M. T. (2002). Modelos de Formação de Professores e os seus Pressupostos Conceptuais. *Revista da Educação: Vol. XI, (1) Formação de Professores-Testemunhos e Perspectivas*. Lisboa: Editora VRAL.
- ESTEVES, M.M. (2002). *A Investigação Enquanto Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1999). Teacher Preparation: Strutural and Conceptual Alternatives. In C. Garcia, *Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990a). Teacher Preparation: Strutural and Conceptual Alternatives, disponível em <http://ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip895.pdf>.
- FERNANDES, R. (1994). *Os Caminhos do ABC Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras letras*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, I.S. & VIEIRA, F. (2006). A Supervisão como um Jogo de Subversão de Regras. In F. Vieira, et al., *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Pedago, pp. 233-237.

- FERNANDES, J.V. (2000). *Paradigma da Educação da Globalidade e da Complexidade*. Lisboa: Paralelo Editora LDA.
- FERREIRA, J. (s/d). Cartas Sobre a Educação da Mocidade de Ribeiro Sanches (comp.), *Colecção Portugal*, (25). Porto: Editorial Domingos Barreira.
- FERRY, G. (1983). *Le Traject de la Formation: les Enseignants entre la Théorie et la Pratique*. Paris: Bordas.
- FERRY, G. (1987). *Le Traject de la Formation*. Paris: Dunod.
- FISCHER, G. N. (2002). *Os Conceitos Fundamentais da Psicologia Social*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FLAMENT, C. (1986). L'Analyse de Similitude: une Technique pour les Recherches sur les Représentations Sociales. In W. Doise e A. Palmonari (org.), *L'Étude des Représentations Sociales*. Paris: Dêlachaux et Niestlé.
- FLAMENT, C. (1989). Structure et Dynamique des Représentations Sociales. In D. Jodelet, *Les représentations sociales*, Paris: PUF.
- FLAMENT, C. (1993). Structure, Dynamique et Transformation des Représentations Sociales. In J. C. Abric (ed.) *Représentations Sociales et Pratiques*, Paris: PUF.
- FLAMENT, C. (1994). Stucture, Dynamique et Transformation des Représentations Sociales. In J.C. Abric (ed.), *Pratiques Sociales et Representations*. Paris : PUF.
- FLAMENT, C. (1994a). Consensus, Salienc e Necessity in Social Representations – Tcnical Note, disponível em http://www.psr.jku.at/PSR1994/3_1994Flam1.pdf.
- FLAMENT, C. (2001). Approche Structurale et Aspects Normatifs des Représentations Sociales. *Psychologie et société*: 2, (4), pp. 57-80.
- FLAMENT, C. & ROUQUETTE, M. L. (2003). *Anatomie des Idées Ordinaires*. Paris: Armand Colin.
- FLAMENT, C., GUIMELLI C. & ABRIC J. C. (2006). Effets de Masquage dans l'Expression d'une Représentation Sociale. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 69, pp. 15-31.
- FONTES, C. (s/d). *Formação de Professores*, disponível em <http://educar.no.sapo.pt/FORMPROF.htm>
- FORMOSINHO, J. (1987). Quatro Modelos Ideais de Formação de Professores: o Modelo Empiricista, o Modelo Teorista, o Modelo Compartimentado e o Modelo Integrado. *As Ciências da Educação e a Formação de Professores - Comunicações do Colóquio de 2, 3 e 4 de Dezembro de 1986*. Lisboa: Editorial ME.
- FORMOSINHO, J. O. (org.), (2002). *A Supervisão na Formação de Professores: da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

- FORMOSINHO, J. (coord.), (2009). A Academização da Formação de Professores. In *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. (coord.), (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. & NIZA, S. (2009). Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores. In *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora.
- GARCIA, C. M. (1995). A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In A. Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GARCIA, C. M. (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- GILLY, M. (1989). Les Representations Sociales dans le Champ Educatif. In D. Jodelet, *Les Representations Sociales*. Paris: PUF.
- GLÓRIA, V. S. (2006). Um Tesouro no Campus de Benfica. *Politécnica*, Junho.
- GOFFMAN, E. (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio d'Água.
- GOMES, J. F. (1979). Escolas Normais para Habilitação de Professores Primários Criadas no Século XIX. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- GOMES, J. F. (1984). O Direito à Educação nas Constituições Portuguesas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- GOMES, J. F. (1984). Da Directoria-Geral dos Estudos ao Ministério da Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- GOMES, J. F. (1985). A Introdução e o Prolongamento da Obrigatoriedade Escolar em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- GOMES, J. F. (1985a). *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- GOMES, J. F. (1995). *Para a História da Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- GÓMEZ, A. P. (1995). O Pensamento Prático do Professor. In A. Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GÓMEZ, A., RUIZ, J. & RASCO, J. (1999). *Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Ediciones Akal.

- GONÇALVES, J.J. (1969). *Sociologia: Vol. 2*. Porto: Portucalense Editora.
- GOUVEIA, A.C. (1993). Estratégias de Interiorização da Disciplina. In J. Mattoso, *História de Portugal, Volume IV*. Editorial Estampa, Lda.
- GUEDES, M. G., LOURENÇO, J., FLIPE, A., ALMEIDA, L. & MOREIRA, M. (2007). *Bolonha: Ensino e Aprendizagem por Projecto*. V.N. Famalicão: Centro Atlântico.
- GUIMELLI, C. (1994). *Structures et Transformations des Représentations Sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- GUIMELLI, C. (1999). *La Pensée Sociale*. Paris: PUF.
- GUIMELLI C. & ROUQUETE, M. L. (1992). Contribution du Modèle Associatif des Schèmes Cognitifs de Base à L'analyse Structurale des Représentations Sociales. *Bulletin de Psychologie*, 45, pp. 196-202.
- GUIMELLI, C. & DESCHAMPS, J. C. (2000). Effets de Contextes sur la Production d'Associations Verbales – le Cas des Représentations Sociales des Gitans. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 47-48, pp. 44-54.
- HARGREAVES, A. (1994). *Os Professores em Tempos de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- HARGREAVES, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento - A Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.
- HUBERMAN, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. Nóvoa, (org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- JESUÍNO, J.C. (1987). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- JESUÍNO, J.C. (1996). *A Comunidade Científica Portuguesa*. Edição Fundação Calouste Gulbenkian, disponível em <http://hdl.handle.net/123456789/227>.
- JESUÍNO. J.C., MOREIRA, A.S.P., CAMARGO, B.V. & NÓBREGA, S.M. (2005). *Perspectivas Teóricas-Metodológicas em Representações Sociais*. Brasil: Editora Universitária – UFPB.
- JESUÍNO, J. C. & FAÍSCA, L. (2005). A Representação Social do Cigano pelos outros Portugueses: Resultados de um Inquérito Telefónico. *Perspectivas Teóricas-Metodológicas em Representações Sociais*.
- JESUÍNO. J.C. (2007). Representações Sociais: Perspectivas Teóricas e Meta-Teóricas. In A.S. Moreira e B.V. Camargo (org.), *Contribuições para a Teoria e o Método de Estudo das Representações Sociais*. Brasil- Paraíba: Editora Universitária da UFPB.

- JESUINO, J. C. & SOUSA, C. (2008). *Identidade e Emoções em Eventos Desportivos: O Caso Euro 2004*. Lisboa: Instituto Piaget.
- JESUINO, J. C., SANTOS, J. & CAETANO, A. (2008). As Competências Funcionais dos Líderes e a Eficácia das Equipas. *Rev. Portuguesa e Brasileira de Gestão*. Vol.7, (3), pp. 22-33, disponível na http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164544642008000300004&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1645-4464.
- JODELET, D. (1989). *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF.
- JODELET, D. (1989a). Répresentations Sociales: un Domaine en Expansion. In *Les Représentations Sociales*. Paris: Press Universitaires de France.
- JODELET, D. (1997). Représentation Sociale: Phénomènes, Concept et Théorie. In S. Moscovici (dir.), *Psychologie Sociale*. Paris: PUF.
- JODELET, D. (2001). Representações Sociais: um Domínio em Expansão. In D. Jodelet (ed.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, pp. 17-44.
- JODELET, D. (2007). Imbricações entre Representações Sociais e Intervenção. In A. P. Moreira e B. Camargo (org.), *Contribuições para a Teoria e o Método de Estudo das Representações Sociais*. Brasil: Universidade Federal da Paraíba.
- KOSNIC, C. & BECK, C. (2002). Professors and the Practicum – Involvement of University Faculty in Preservice Practicum Supervision. *Journal of Teacher Education*: Vol.53 (1), pp. 5-19.
- KUENZER, A. Z. (1999). As Políticas de Formação: A Constituição da Identidade do Professor Sobrante. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68.
- LANDSHEERE, V. (1994). *Educação e Formação*. Porto: Edições ASA.
- LAPERRIÈRE, A. (1997). Les Critères de Scientificité des Méthodes Qualitatives. In J. Poupart, L. H. Groulx, J. P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, A. Pires, *La Recherche Qualitative, Enjeux Épistémologique et Méthodologiques*. Montreal: GaétainMorin Éditeur.
- LEAL, C. (2006). *A Experiência do Montepio Geral no Mutualismo: Das Origens à Actualidade*. Porto: Comunicação na Faculdade de Letras do Porto.
- LESSARD, C. & LÉVESQUE, M. (s/d). A Reforma da Formação dos Professores no Quebec. In M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier, (s/d). *Formação dos Professores e Contextos Sociais*. Porto: RÉ-S- Editora Lda.

- LIMA, L. C. et al. (1995). O Modelo Integrado, 20 Anos Depois: Contributos para uma Avaliação do Projecto de Licenciaturas em Ensino na Universidade do Minho. *Revista da Educação*, 8, (2), pp. 147-195.
- LOPES, A. (s/d). *Profissão e Profissionalidade Docente: o Caso do 1º CEB*, disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/pubs/artigos/spce.doc>.
- MACHADO, J. & FORMOSINHO, J. (2009). Professores, Escola e Formação. Políticas e Práticas de Formação Contínua. A Academização da Formação de Professores. In J. Formosinho, (coord.) *Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora.
- MAISONNEUVE, J. (1962). *Psychologie Sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MATOS, M. (1978). Escolas do Magistério: Uma Experiência Apunhalada. *O Professor*, (5, 6 e 8).
- MAZOTTI-ALVES, J. A. (2007). Representações da Identidade Profissional Docente. In A. P. Moreira, B. Camargo (org.), *Contribuições para a Teoria e o Método de Estudo das Representações Sociais*. Brasil: Universidade Federal da Paraíba.
- MENIN, M.S.S. (2006). Social Representation and Stereotypes: The Mute Zone of Social Representations. *Psic.: Teor. e Pesq.*, (online) Jan./Apr., Vol.22, (1), pp. 43-51.
- MENIN, M.S.S. (2007). *O Aspecto Normativo das Representações Sociais*, disponível em http://www.ie.ufmt.br/revista/arquivos/ED_30/14_o%20aspecto%20norm%20das%20represent.pdf.
- MINISTÉRIO da Educação (1989). *Reformas do Ensino em Portugal*. Tomo I- Vol.I.
- MINISTÉRIO da Educação (1991). *Reformas do Ensino em Portugal*. Tomo I- Vol.II.
- MINISTÉRIO da Educação (2007). *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa: Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- MOITA, M.C. (1992). Percursos de Formação e Transformação. In A. Nóvoa, (org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- MOLINARI, F. & EMILIANI, F. (1996). More on the Structure of Social Representations: Central Core and Social Dynamics. In W. Wagner, et al. (ed.), *Papers on Social Representations – Electronic Version: Vol. 5*, pp. 41-51.
- MOLINER, P. (1989). Validation Expérimentale de l'Hypothèse du Noyau Central des Représentations Sociales. *Bulletin de Psychologie*, 42, pp. 759-762.
- MOLINER, P. (1994). L'Étude Expérimentale des Processus Représentationnelles. *Papers on Social Representations-Textes sur Représentations Sociales : Vol.3*, pp. 1-121.

- MOLINER, P. (1994a). Les Méthodes de Répérage et d' Identification du Noyau des Représentations Sociales. In Ch. Guimelli, *Structures et Transformations des Représentations Sociales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, pp. 199-232.
- MOLINER, P. (1995). Noyau Central, Principes Organiseurs et Modèle Bi Dimensionnel des Représentations Sociales. Vers une Intégration Théorique? *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 28, pp. 44-55.
- MOLINER, P. (1996). *Images et Représentations Sociales*. Grenoble : PUG.
- MOLINER, P. (org.), (2001). *La Dynamique des Représentations Sociales*. Grenoble: Presse Universitaires de Grenoble.
- MOLINER, P., RATEAU, P. & COHEN-SCALI, V. (2002). *Les Représentations Sociales : Pratique des Études de Terrain*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- MOLINER, P. & VIDAL, J. (2003). Stéréotype de la Catégorisation et Noyau de la Représentation. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. 1, pp. 157-176
- MOLINER, P. (2005). Papier on Social Representations. *Textes sur les Représentations Sociales : Vol.14*.
- MOLINER, P. & MARTOS, A. (2005). Une Redéfinition des Fonctions du Noyau des Représentations Sociales. *Journal Internacional sur les Représentations Sociales : Vol.2* (1).
- MOLINER, P. & MARTOS, A. (2005a). La Fonction Generatrice de Sens du Noyau des Représentations Sociales: Une Remise en Cause? *Textes sur les Représentations Sociales : Vol.14*, pp. 3.1-3.12.
- MÓNICA, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- MORAIS, M.C., PACHECO, J. A. & EVANGELISTA, M. O. (2003). *Formação de Professores. Perspectivas Educacionais e Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- MOREIRA, A.F. & MACEDO, E. (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- MOREIRA, A. P. & CAMARGO, B. (org.), (2007). *Contribuições para a Teoria e o Método de Estudo das Representações Sociais*. Brasil: Universidade Federal da Paraíba.
- MOREIRA, A. P., CAMARGO, B., JESUÍNO, J. & NÓBREGA, S.C. (2005). *Perspectivas Teóricas- Metodológicas em Representações Sociais*. Brasil: Editora Universitária – UFPB.
- MOSCOVICI, S. (1976). *La Psychanalyse Son Image et Son Public*. Paris: PUF.
- MOSCOVICI, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

- MOSCOVICI, S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. In R. Farr e S. Moscovici (org.), *Social Representations*. Cambridge: University Press.
- MOSCOVICI, S. (1989). Des Représentations Collectives aux Représentations Sociales : Éléments pour une Histoire. In D. Jodelet, *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF.
- MOSCOVICI, S. (2000). *Social Representations-Explorations in Social Psychology*. Oxford: Polity Press.
- MOSCOVICI, S. (2001). Das Representações Coletivas às Representações Sociais: Elementos para uma História. In D. Jodelet (org.), *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- MOSCOVICI, S. (2005). Prefácio. In A. P. Moreira, B. Camargo, J. Jesuino, e S. C. Nóbrega, *Perspectivas Teóricas-Metodológicas em Representações Sociais*. Brasil: Editora Universitária – UFPB.
- MOSCOVICI, S. (2007). A Relatividade Tem 100 Anos. In A. P. Moreira, B. Camargo (org.), (2007). *Contribuições para a Teoria e o Método de Estudo das Representações Sociais*. Brasil: Universidade Federal da Paraíba.
- MOSCOVICI, S. & BUSCHINI, F. (2003). *Les Méthodes des Sciences Humaines*. Paris :PUF.
- MUCCHIELLI, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris: PUF.
- NÓVOA, A. (1986). *Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário: Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (Sécs. XVI-XX)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- NÓVOA, A. (1987). *Le Temps des Professeurs: Vol I e II*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NÓVOA, A. (1989). *Os Professores. Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- NÓVOA, A. (org.), (1992). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Don Quixote.
- NÓVOA, A. (org.), (1992a). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (dir.), (1993). *A Imprensa de Educação e Ensino – Relatório Analítico (Séculos XIX e XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, A. (1999). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (2005). *Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- NÓVOA, A. (2006). Um Tesouro no Campus de Benfica. *Politécnica*, Junho.

- NÓVOA, A. (1992). A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes sobre a Formação de Professores. In A. Nóvoa e T. S. Popkewitz (org.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- OCDE. (2006). Directrices en Materia de Calidad de la Educación Superior Através de las Fronteras. Paris, disponível em < <http://www.unesco.org> >.
- OLIVEIRA, D. C. et al. (s/d). Representações Sociais e Práticas de Cuidado Voltados a AIDS Entre Enfermeiros em Diferentes Períodos Históricos: uma Análise de Mudanças Representacionais. *Anais da V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais*, disponível em <<http://www.gosites.com.br/vjirs/anais-online-resumosdetalhe.asp?id=367&idad=27>>.
- OLIVEIRA, D.C. et al. (2005). Análise das Evocações Livres: uma Técnica de Análise Estrutural das Representações Sociais. In A. S. P. Moreira et al, *Perspectivas Teórico Metodológicas em Representações Sociais*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, pp. 573-603.
- OSÓRIO, A.C. (1909). *Instrução e Educação*. Lisboa: Livraria Editora Guimarães & C^a.
- PACHECO, J. A. (2000). *Políticas Educativas. O Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. & FLORES, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PARDAL, L. A., MENDES, A.N., MARTINS, A.M., GONÇALVES, M. & PEDRO, A.P. (2009). Identidade e Trabalho Docente: Representações Sociais dos Futuros Professores. *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PAQUAY, L., PERRENOUD, P., ALTET, M. & CHARLIER (org.), (2001). *Formando Professores Profissionais. Quais Estratégias? Quais Competências?* S. Paulo: Artemed Editográfica.
- PARREIRA, A. (1989). *Comunicação e Motivação nos Grupos e Reuniões de Trabalho*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- PECORA, A. & SÁ, C. (2008). Memórias e Representações Sociais da Cidade de Cuiabá, ao Longo de Três Gerações. *Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre: Vol. 21, (2)*, disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722008000200018&lng=en&nrm=iso>
- PEREIRA, C. (1997). A Análise de Dados nas Representações Sociais. *Aná. Psicológica (online): Vol. 15, (1)*, pp. 49-62.

- PEREIRA, F. J.C. (2005). A Análise de Dados Qualitativos Aplicados às Representações Sociais. In A. P. Moreira, B. Camargo, J. Jesuíno e S. C. Nóbrega, *Perspectivas Teóricas-Metodológicas em Representações Sociais*. Brasil: Editora Universitária – UFPB.
- PERRENOUD, P. (1992). Quelle Formation Pour un Métier Nouveau? *Éducateur* (17), Novembro, disponível em www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_10.html - 20k
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas. Profissão Docente e a Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PERRENOUD, P. (1994). La Formation des Maîtres ou l'Illusion du Dues ex Machine. In *La Formation des Enseignants entre Théorie et Pratique*. Paris: Harmattan, disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_09.html.
- PERRENOUD, P. (1996). Le Métier d'Enseignant entre Prolétarianisation et Professionnalisation: Deux Modèles du Changement. *Perspectives: Vol XXVI*, (3), Setembro, pp. 543-562.
- PERRENOUD, P. (1999). Formar Professores em Contextos Sociais em Mudança. Prática Reflexiva e Participação Crítica. *Revista Brasileira de Educação*. Set-Dez. (12), pp. 5-21.
- PERRENOUD, P., PAQUAY, L., ALTET, M. & CHARLIER, E. (org.), (2001). Formando Professores Profissionais: Três Conjuntos de Questões. In L. Paquay, Ph. Perrenoud, M. Altet e É. Charlier (org.), (2001). *Formando Professores Profissionais. Quais Estratégias? Quais Competências?* S. Paulo: Artemed Editográfica.
- PERRENOUD, P. & THURLER, M.G. (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI – A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- PERRENOUD, P. (s/d): Da Alternância à Articulação entre Teorias e Práticas na Formação Inicial dos Docentes. In M. Tardif, C. Lessard e C. Gauthier, (org.), *Formação dos Professores em Contextos Sociais*. Porto: RÉ-S-Editora Lda, pp. 141-186.
- PFEUTI, S. (1996). *Représentations Sociales: Quelques Aspects Théoriques et Méthodologiques*. Neuchatel: Université de Neuchatel.
- PHILOGÈNE, G. (2001). From Race to Culture: The Emergence of African American. In K. Deaux & G. Philogene (ed.), *Representations of the Social*. Oxford: Blackwell.
- PHILOGÈNE, G. & MOSCOVICI, S. (2003). Enquêtes et Sondages. In S. Moscovici e F. Buschini, *Les Méthodes des Sciences Humaines*. Paris: PUF.
- PINHEIRO, G. A. (2004). A Construção do Objecto de Pesquisa em Representações Sociais. *Revista Científica Electrónica de Ciências Sociais Aplicadas*. Edição nº2.

- QUEIRÓS, E. (1979). *Uma Campanha Alegre: Vol. II*. Porto: Lello & Irmão Editores.
- RALHA S. H. (1995). *Dimensão Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Aveiro: CIDInE – SEE/PE.
- RAMALHO, B. L. & NUÑEZ, I.B. (2008). Identidade e Representação Profissional Docente: Categorias Chaves para Pensar a Profissionalização no Contexto do Novo Ensino Médio. In E. Espíndola e L. Leão, *A Profissão de Professor de Matemática: da Formação ao Exercício Profissional Docente*, disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT19-6748--Int.pdf>.
- RAMOS, R. (1993). O Método dos Pobres: Educação Popular e Alfabetização em Portugal (séculos XIX e XX). *Colóquio Educação e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- RATEAU, P. (2004). Organizing Principles and Central Core of Social Representations. Empirical Hypothesis. *Arquivos Brasileiros de Psicologia: Vol. 56*, (1).
- REIS, A. (1998). *Raul Proença (1884-1941). Educação, Memórias e Testemunhos*. Lisboa: Gradiva.
- ROBERT, P. (2010). *A Educação na Finlândia. Os Segredos de um Sucesso*. Porto: Edições Afrontamento.
- ROLDÃO, M.C. (2002). Formar Profissionais: A Centralidade do Saber e do Agir Profissionais Versus a Discussão sobre Modelos. *Revista da Educação, Vol. XI*, (1), *Formação de Professores-Testemunhos e Perspectivas*. Lisboa: Editora VRAL., Lda.
- ROUQUETTE, M.L. (1994). Une Classe de Modeles pour l'Analyse des Relations entre Cognèmes. In Ch. Guimelli, *Structures et Transformations des Représentations Sociales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, pp. 153-170.
- ROUQUETTE, M.L. (2005). As Representações Sociais no Quadro Geral do Pensamento Social. In A. P. Moreira, B. Camargo, J. Jesuíno e S. C. Nóbrega, *Perspectivas Teóricas-Metodológicas em Representações Sociais*. Brasil: Editora Universitária - UFPB .
- ROUQUETTE, M.L. & P. RATEAU (1998). *Introduction à L'étude des Représentations Sociales*. Editora Press Universitaire de Grenoble.
- SÁ-CHAVES, I. S. C. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SÁ-CHAVES, I. S. C. (2007). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas Áreas da Formação de Professores e de Outros Profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ, C. P. (1996). *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

- SACRISTÁN, J. G. (1999). Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- SANCHES R. (1922). *Cartas sobre a Educação da Mocidade*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- SANTIAGO, R. (1996). *A Escola Representada pelos Alunos, Pais e Professores*. Aveiro: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- SANTOS, B. S. (1999). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SCHEIN, E.H. (1982). *Psicologia Organizacional*. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall.
- SCHON, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. S. Francisco: Editora Josey-Bass.
- SCHON, D. A. (1991). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- SECA, J. M. (2005). *Les Représentations Sociales*. Armand Paris : ColinA/UEF.
- SELDEN, S., SANCHES, M.F., MACEDO, D., NICO, J.B., BEYER, L., TORRES, S. & PARASKEVA, J. (org.), (2005). *Um Século de Estudos Curriculares*. Lisboa: Plátano Editora.
- SERRÃO, J.V. (1990). *História de Portugal (1750-1807). Volume VI (2ª edição)*. Lisboa: Editorial Verbo.
- SERRÃO, J.V. (s/d). (coord.) *Dicionário de História de Portugal. Vol.2*. Porto: Livraria Figueirinhas.
- SERRÃO, J. & MARQUES, A. (dir.), (2004). *Portugal e a Regeneração*. Lisboa: Editorial Presença.
- SERRUYS, J.W. (1976). *Iniciação à Dinâmica de Grupos*. Porto: Família 2000.
- SIMÕES, C.M. (1996). *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- SILVA, A. D. (1830). *Collecção da Legislação Portuguesa de 1750 a 1762* Lisboa: Typografia Maignense.
- SILVA, A. D. (1829). *Collecção da Legislação Portuguesa de 1763 a 1774* Lisboa: Typografia Maignense.
- SOARES, S. & RIBEIRO, M. (2000). A Prática Educativa nas Representações de Docentes de Cursos de Licenciatura, disponível em www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2015--Int.pdf > .
- SOUSA, C. & JESUINO, J. C. (2008). *Identidade e Emoções em Eventos Desportivos* – Introdução, disponível em http://www.facinlab.com/Artigos/Introducao_Livro.pdf - .
- SOREZ, H. (1977). *Pour Conduire une Réunion*. Paris: Hatier.
- STOER, S. R., CORTESÃO, L. & CORREIA, J. A. (2001). *Transnacionalização da Educação – da Crise da Educação à “Educação” da Crise*. Porto: Edições Afrontamento.

- TARDIF, M., LESSARD, C. & GAUTHIER, C. (s/d). *Formação dos Professores e Contextos Sociais*. Porto: RÉS- Editora Lda.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. (2006). *O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência*. Petrópolis: Vozes.
- TORGAL, L. R. (1993). A Instrução Pública. In Mattoso, J. (dir.), *História de Portugal: Vol 5*. Lisboa: Círculo dos Leitores.
- TOURRAINE, A. (2003). Les Méthodes de la Sociologie. In S. Moscovici e F. Buschini, *Les Méthodes des Sciences Humaines*. Paris: PUF.
- VALA, J. (1993). Representações Sociais – Para uma Psicologia Social do Pensamento Social. In J. Vala e M. B. Monteiro *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, J. (1996). Sobre as Representações Sociais - Para uma Epistemologia do Senso Comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, (4).
- VALA, J. (2007). A Construção Social das Diferenças entre Grupos Humanos e as Novas Expressões de Racismo. In A. P. Moreira e B. Camargo (org.), *Contribuições para a Teoria e o Método de Estudo das Representações Sociais*. Brasil: Universidade Federal da Paraíba.
- VIEIRA, R. (2003). Vidas Revividas: Etnografia, Biografias e a Descoberta de Novos Sentidos. In T. Caria (org.), *Experiencia Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp.76-96.
- VIEIRA, F. (2009). Para uma Visão Transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educ. Soc.*, Vol.30, (106), pp. 197-217, disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- VERGÈS, P. (1992). L'Évocation de L'Argent: une Méthode pour la Definition du Noyau Central de la Représentation. *Bulletin de Psychologie : Vol 45*, (405), pp. 203-209.
- VERGÈS, P. (1994). Approche du Noyau Central: Propriétés Quantitatives et Structurales. In C. Guimelli (ed.), *Structures et Transformations des Représentations Sociales*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, pp. 233-253.
- VERGÈS, P. (2001). *L'Analyse des Données par les Graphes de Similitude*, disponível em www.scienceshumaines.com/textesInedits/Bouriche.pdf.
- VERGÈS, P. & BOUMEDIENNE, B. (2001). *L'Analyse des Données par les Graphes de Similitude SIMI - Software de Análise de Similitude*.
- VERGÈS, P. (2003). *EVOC - Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations: Manuel Version 15 Octobre*. Aix-en-Provence, France: LAMES.

- VERGÈS, P. (2005). Os Questionários para Análise das Representações Sociais. In A. P. Moreira, Camargo, B., J. Jesuíno e S. C. Nóbrega, *Perspectivas Teóricas-Metodológicas em Representações Sociais*. Brasil: Editora Universitária – UFPB.
- VERGÈS, P. (2005a). A Evocação do Dinheiro: um Método para a Definição do Núcleo Central de uma Representação. In A. P. Moreira, B. Camargo, J. Jesuíno, S.C. Nóbrega, *Perspectivas Teóricas-Metodológicas em Representações Sociais*. Brasil: Editora Universitária – UFPB.
- VERGÈS, P. & BOUMEDIENNE, B. (2001). *L'Analyse des Données par les Graphes de Similitude* SIMI - Software de Análise de Similitude.
- VERNEY, L. A. (1766). *Verdadeiro Metodo de Estudar: para ser Útil à Republica, e à Igreja: Proporcionado ao Estilo, e Necesidade de Portugal*. Tomo I e II.
- VERNEY, L. A. (s/d). *Verdadeiro Método de Estudar*. Porto: Editorial Domingos Barreira.
- VIEIRA.F. (1993). *Supervisão-Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- VILHENA, T. (1999). *Avaliar o Extracurricular*. Lisboa: Edições ASA.
- WALLACE, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. New York: Cambridge University Press, disponível em <http://www.amazon.com/Training-Foreign-Language-Teachers-Development/dp/0521356547>.
- WOODS. P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.
- ZEICHENER, K. M. (1979). *Modelos de Formação Inicial de Professores Segundo Zeichener*, disponível em www3.uma.pt/liliana/index.php?option=com_docman&task.
- ZEICHNER, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol 34, (3), pp. 3-9.
- ZEICHNER. K.M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- ZEICHNER. K.M. (1995). Novos Caminhos para o *Practium*: Uma Perspectiva para os Anos 90. In A. Nóvoa, (coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- ZEICHNER. K.M. (2006). Reflections of a University-Based Teacher Educator on the Future College – and University-Basead Teacher Education. *Journal of Teacher Education: Vol.57, (3), May/June* pp. 326-340.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS CONSULTADOS

Base XXI da Lei nº5/73 de 25.07.1973, in *Diário do Governo* I Série, 25 de Julho de 1973.

Base IX da Lei de 11 de Abril de 1936 ou Lei nº 1 941, de 11 de Abril de 1936.

Constituição Português de 23 de Setembro de 1922 disponível em [http:// www.cervantevirtual.com](http://www.cervantevirtual.com)

Conselho Nacional de Educação (88/89); (1990); (1992). *Pareceres e Recomendações*. Lisboa.

Decreto nº 20:254, in *Diário do Governo*, nº197, I série, de 25 de Agosto de 1931.

Decreto de 11 de Agosto de 1835.

Decreto nº 8 de 25 de Dezembro de 1901.

Decreto-Lei nº 6:2037 de Novembro de 1919.

Decreto 16.037, de 17 de Outubro de 1928.

Decreto nº 18 646 de 19 de Julho de 1930.

Decreto nº 20:254 de 25 de Agosto de 1931.

Decreto 20.604 de 30 de Novembro de 1931.

Decreto-Lei nº 32.243 de 5 de Setembro de 1942.

Decreto de 16 de Agosto de 1870.

Decreto-Lei nº 6:203 de 7 de Novembro de 1919.

Decreto nº 6:351 de 14 de Janeiro de 1920.

Decreto de 16.037 de 15 de Outubro de 1928.

Decreto-Lei nº 32.243 de 5 de Setembro de 1942.

Decreto-Lei nº 43.369, de 2 de Dezembro de 1960.

Decreto 5787-A, de 10 de Maio 1918.

Decreto-Lei nº 427-B/77 de 14 de Outubro de 1977.

Decreto-Lei nº 513-T/79 de 26 de Dezembro de 1979.

Decreto-Lei 725/76 de 13 de Outubro de 1976.

Decreto-Lei nº 59/86 de 21 de Março.

Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro.

Decreto nº 18 646 de 19 de Julho de 1930.

Despacho-Conjunto de 30 de Outubro de 1974.

Despacho nº 31 de Julho de 1975.

Despacho nº 32/78 de 27 de Março de 1978.

Despacho nº 157/78 de 14 de Julho de 1978.

Despacho de 12/10/1976 da Direcção-Geral do Ensino Básico.

Gabinete de Estudos e Planeamento/ Direcção dos Serviços de Estudos (1974). *Escolas do Magistério: Primário e Infantil (sugestões para uma Reforma)* Lisboa: Editorial MEC

GEP (1986). *Sistemas de Formação de Professores: Contributo para a sua análise*. Lisboa: Editorial MEC.

Lei nº 115 de 19 de Setembro de 1997.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986.

Ofício-circular nº 62 de 6 de Junho de 1978.

O Portal da História - A Carta Constitucional de 1822

www.arqnet.pt/portal/portugal/liberalismo/carta822

O Portal da História - A Carta Constitucional de 1826

www.arqnet.pt/portal/portugal/liberalismo/carta826

O Portal da História - A Carta Constitucional de 1838

www.arqnet.pt/portal/portugal/liberalismo/carta838

Publicação do Regulamento da Escola Normal Primária de 29 de Dezembro de 1845.

Publicação do novo Regulamento da Escola Normal de 4 de Dezembro de 1860.

Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário de 1976-77.

Portaria 325/86 de 3 de Julho de 1986.

Portaria 335/86.

Portaria nº 336/88 de 28 de Maio de 1988.

Portaria nº 528/85 de 17 de Setembro de 1985.

Reforma das Escolas Normais 14 de Dezembro de 1869.

Reforma de Ensino de 26 de Julho de 1911.

Reforma Educativa de 1878, de D. António Costa, regulamentada em 1881.

Reforma do Ensino Infantil, Primário e Normal Diploma de 29 de Março de 1911.

Reforma do Ensino Primário e Infantil Diploma de 29 de Março de 1911.

Reforma de Costa Cabral 20 de Setembro de 1844.

Regulamento para Execução das Leis de 2 de Maio de 1878 e 11 de Junho de 1880. Direcção Geral da Instrução Pública.

Outros anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Universidade de Aveiro